DOCUMENT RESUME

ED 326 039 FL 018 362

AUTHOR	Bissonnette, Ronald; Ouellet, Micheline
TITLE	Actes des journees de linguistique. Gros plan sur les recherches en linguistique, terminologie et didactique. (Close-Up of Research on Linguistics, Terminology and Instruction). (Laval University, Quebec, Canada, March 2-3, 1989). Publication B-172.
INSTITUTION	Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
REPORT NO	ISBN-2-89219-202-1
PUB DATE	89
NOTE	129p.
PUB TYPE	Collected Works - Conference Proceedings (021)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Body Language; Contrastive Linguistics; Courseware; Cultural Traits; Dictionaries; Discourse Analysis; English; Females; Foreign Countries; French; Geology; Grammar; Immersion Programs; Instructional Effectiveness; Interpreters; *Language Research; Language Variation; *Linguistic Theory; Natural Sciences; Politics; Science Instruction; *Second Language Instruction; Student Research; Theory Practice Relationship; *Vocabulary
IDENTIFIERS	Algeria; Authentic Materials; French (Canadian); Morocco; Nova Scotia; Tunisia

ABSTRACT

The following are English translations of the titles of student research papers from a university conference on linguistics: "The Onomastic Syntagm in Geology: A Comparative Study of English and French"; "Hunting Ideology Through Discourse Analysis"; "Peculiarities of Canadian French (Archaisms and Pronunciation): An Analysis of Early Reports on the French of Canada"; "For an Analysis of the Cultural/Content of Authentic Written Documents--in This Instance, Articles Concerning the World of Women"; "Comparative Study of Gestures and Pedagogical Implications"; "The Evaluation of Courseware: Contribution to the Development of an Instrument Specific to the Teaching of French as a Second or Foreign Language"; "Analysis of the Learning Objectives of Four Regular Programs of French as a Second Language in Canada--Practical Application; The Example: Quebec"; "Is 'Trifluvien' a Suffixed Word?"; "Metalexicographical Study of the Quebec-isms in the Supplement to the Dictionary of Dictionaries (1895): Objectives Pursued and First Results"; "The Party, The Members: Liberal Party in Georges Emile Lapalme's 'Pour une politique'"; "The Teaching/Learning of Natural Science in French Immersion"; "Hemispheric Preference and the Processing of Information in Interpreters"; "The Usual Discourse of the Office of the French Language"; "Analysis and Comparison of French Programs in the Countries of the Maghreb: Algeria, Morocco, Tunisia"; "Syntax of Scientific Discourse and Anaphoric Review of the Terminology Syntagm"; and "Immersion Programs in Newfoundland: Relays Between Effective Pedagogical Practices and 'Theoretical Principles.'" (MSE)

ED326039

centre international de recherche sur le bilinguisme

publication
B-172

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

J. D. Gendron

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

ACTES DES JOURNÉES DE LINGUISTIQUE UNIVERSITÉ LAVAL — 2 ET 3 MARS 1989

Présentation:
Ronald Bissonnette et
Micheline Ouellet

1989

CIRB
ICRB

2

Ronald Bissonnette et
Micheline Ouellet

Actes des journées de linguistique

GROS PLAN SUR LES RECHERCHES EN LINGUISTIQUE, TERMINOLOGIE ET DIDACTIQUE

Université Laval - 2 et 3 mars 1989

Publication B-172

1989
Centre international de recherche sur le bilinguisme
International Center for Research on Bilingualism
Québec

Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour son programme de publication.

The International Center for Research on Bilingualism is a university research institution which receives a supporting grant from the Secretary of State of Canada for its publication programme.

© **1989 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec) 4ème trimestre 1989
ISBN 2-89219-202-1

Cet ouvrage a été réalisé

grâce à la collaboration de:

BRIGITTE BEAULIEU
HÉLÈNE BEAULIEU
MARIE-JOSÉE BOURGET
ANNIE BOURRET
MARIE-FRANCE CARON-LECLERC
FRANCINE CLOUTIER
LISE FORTIER
JOSÉE GIROUX
SOPHIE LAPIERRE
SYLVIE LEMIEUX
DANIELLE LEPAGE
MARIE-CLAUDE L'HOMME
CLÉMENCE PLOURDE
JOHANNE VERVILLE

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS iii

MOT DE BIENVENUE
Mme Micheline Ouellet iv

Le syntagme onomastique en géologie: étude comparative de l'anglais et du français . . . 1
Esther Blais (2e cycle)

Traquer l'idéologie par l'analyse du discours 5
Annie Bourret (2e cycle)

Particularités du français canadien (archaïsme et prononciations). Analyse de témoignages anciens sur le français du Canada 11
Marie-France Caron-Leclerc (3e cycle)

Pour une analyse du contenu culturel de documents authentiques écrits, en l'occurrence des articles concernant l'univers de la femme 19
Enith Ceballos (3e cycle)

Étude comparative des gestes et implications pédagogiques 29
Angela Effiong (2e cycle)

L'évaluation de didacticiels: contribution à l'élaboration d'un instrument spécifique à l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère 41
Marie-Josée Fortin (2e cycle)

Analyse des objectifs d'apprentissage de quatre programmes réguliers d'enseignement du français langue seconde au Canada - application pratique: l'exemple du Québec . . . 51
Lucie Giasson (2e cycle)

Trifluvien est-il un suffixé? 59
René Gingras (2e cycle)

Étude métalexicographique portant sur les québécismes du **Supplément** *du* **Dictionnaire des Dictionnaires** *(1895): objectifs poursuivis et premiers résultats* 65
Josée Giroux (2e cycle)

Le parti, les membres: **parti libéral** *dans* **Pour une politique** *de Georges-Emile Lapalme* 73
René Lapalme (2e cycle)

L'enseignement/apprentissage des sciences naturelles en immersion 79
Bernard Laplante (3e cycle)

Préférence hémisphérique et traitement de l'information chez l'interprète 87
Sylvie Lemieux (3e cycle)

Le discours usuel de l'Office de la langue française 93
Johanne Maltais (2e cycle)

Analyse et comparaison des programmes de français des pays du Maghreb: Algérie, Maroc, Tunisie 101
Ahmed Taïa-Alaoui (3e cycle)

Syntaxe du discours scientifique et reprise anaphorique du syntagme terminologique . 107
Jacques Toussaint (2e cycle)

Les programmes d'immersion à Terre-Neuve: les relais entre les pratiques pédagogiques effectives et les principes "théoriques" 119
Heidi Wells (2e cycle)

MOT DE CLÔTURE 123
Mme Silvia Faitelson-Weiser

REMERCIEMENTS 125
Mme Esther Blais

AVANT-PROPOS

Dès sa fondation, l'Association des étudiants diplômés inscrits en langues et linguistique s'est donné le mandat de promouvoir les échanges scientifiques entre ses membres. Inspirée de cet objectif, l'AEDILL vise à organiser des activités propices à de tels échanges, dont son colloque-étudiant, les Journées de linguistique. Le but de cet événement annuel est de fournir aux étudiants des 2e et 3e cycles une occasion de faire part de leurs travaux de recherche. Par le fait même, c'est une occasion privilégiée pour tous les membres d'établir la communication avec leurs collègues, de prendre connaissance des études menées dans les domaines autres que les leurs, et de situer leurs propres recherches par rapport à l'ensemble de la science linguistique.

Les Journées de linguistique de 1989, qui ont eu lieu les 2 et 3 mars derniers, ont pris une tendance nettement didactique. En effet, il est arrivé cette année qu'un grand pourcentage de nos conférenciers oeuvrent dans ce domaine, ce qui a conféré au colloque sa dynamique particulière. Nous remercions nos membres en didactique de leur forte participation au colloque cette année. Par ailleurs, nous devons remercier tous nos membres qui ont présenté une communication d'avoir si généreusement partagé avec nous les fruits de leurs labeurs. C'est grâce à eux que nous avons eu un colloque réussi.

Les objectifs qui ont donné le jour aux Journées de linguistique ont également incité notre association à publier les actes du colloque. Nous espérons ainsi que ce document permettra une plus grande diffusion de l'acquis scientifique de l'Association et du Département dont nous faisons partie.

La plupart des textes de ce document portent sur l'essai, le mémoire ou la thèse de l'auteur. Dans bien des cas, il s'agit non pas d'un travail qui a atteint une étape de parachèvement, mais bien souvent, de résultats préliminaires, ou encore, d'un projet de recherche.

La tenue d'un colloque-étudiant et la publication de ce document n'auraient pas été possibles sans le concours de plusieurs instances. Ainsi, nous aimerions souligner la participation des organismes qui ont fourni leur appui dans nos entreprises. Nos remerciements s'adressent en premier lieu au Département de langues et linguistique, dont l'appui financier et l'assistance technique ont rendu possible la tenue du colloque. Nous remercions également la Faculté des lettres et l'Union des gradués inscrits à Laval (UGIL) de leur contribution financière à nos projets. Aussi, nous voulons exprimer notre reconnaissance envers le Centre international de recherche sur le bilinguisme (CIRB) d'avoir gracieusement accepté de publier cet ouvrage.

Nous tenons à remercier de façon spéciale M. René Lesage, Directeur du Département de langues et linguistique, et Mme Silvia Faitelson-Weiser, Directrice des études des 2e et 3e cycles, de leur appui personnel à nos divers projets tout au cours de l'année. Par ailleurs, il y aurait lieu de remercier tous nos membres qui ont aidé de près ou de loin à l'organisation du colloque ou à la publication de ces actes. Cependant, nous n'osons pas les nommer tous ici; nous risquerions de commettre des oublis impardonnables.

C'est avec fierté que l'AEDILL présente "Les Actes des Journées de linguistique". Les textes de cet ouvrage sont représentatifs de la recherche étudiante en cours au Département de langues et linguistique. Nous osons espérer que le lecteur de ce document y trouvera matière à réflexion, et peut-être même, l'inspiration pour entreprendre de nouvelles recherches.

Ronald Bissonnette et Micheline Ouellet

MOT DE BIENVENUE

Bonjour à tous et à toutes,

Au nom de l'AEDILL, il me fait plaisir de vous souhaiter la plus chaleureuse des bienvenues aux Journées de linguistique.

Brièvement, le but de ce colloque est de sortir les étudiants de leur salle "d'isolement", si je peux m'exprimer ainsi, de favoriser une rencontre et une meilleure communication entre eux.

Cette année, nous avons une primeur: un bon nombre d'étudiants en didactique se sont inscrits aux journées et se joignent ainsi aux autres étudiants en linguistique. Je remercie tous les conférenciers et conférencières qui ont su briser la glace et qui ont bien voulu nous faire part de leurs recherches.

La tenue de ces journées est rendue possible grâce aux contributions du Département de langues et linguistique, de la Faculté des lettres, de l'UGIL et bien sûr du Centre international de recherche sur le bilinguisme (CIRB).

Je tiens à souligner quelques détails techniques concernant le déroulement des journées: en ce qui a trait à la durée de chaque communication, une période de 20 minutes est allouée avec une prolongation de 5 minutes pour les questions et les commentaires. Vous pouvez suivre les communications à l'aide des documents d'appui inclus dans les pochettes remises lors de l'inscription. On vous prierait de ne pas fumer ni de consommer des boissons pendant les séances. Enfin, je vous signale que demain, les communications seront présentées dans la Salle du conseil du Pavillon De Koninck, soit, le local 3244.

J'espère qu'au terme de ces journées, vous aurez tous et toutes eu l'occasion d'échanger des idées concernant vos domaines de recherche, et que le contenu de ce colloque vous donnera amplement matière à réflexion.

Alors, sans plus tarder, je laisse la parole au Directeur du Département de langues et linguistique, M. René Lesage.

Micheline Ouellet

LE SYNTAGME ONOMASTIQUE EN GÉOLOGIE: ÉTUDE COMPARATIVE DE L'ANGLAIS ET DU FRANÇAIS

Esther Blais
Etudiante de 2e cycle
Terminologie

Dans le cadre d'une thèse de maîtrise, nous nous intéressons aux syntagmes onomastiques dans le domaine de la géologie, c'est-à-dire aux mots composés d'un nom propre (par exemple, *Abenaki Formation, Cree Member, Nova Scotia Group*), les noms propres étant des noms de tribus (par exemple, *Abenaki* dans *Abenaki Formation*) et des noms de lieux (par exemple, *Nova Scotia* dans *Nova Scotia Group, Verrill Canyon* dans *Verrill Canyon Formation*).

L'ensemble des syntagmes du corpus, soit une trentaine de termes, provient du dépouillement du cinquième chapitre du deuxième volume d'une encyclopédie intitulée *The Decade of North American Geology* qui est présentement en cours de rédaction à la Commission géologique du Canada. Les syntagmes du corpus font tous partie d'un sous-domaine de la géologie, soit la stratigraphie, c'est-à-dire l'ensemble des dénominations des strates terrestres en géologie. En plus de faire partie d'un sous-domaine de la géologie, ces syntagmes sont tous des unités lithostratigraphiques, c'est-à-dire qu'ils dénomment des strates terrestres d'après leur composition minérale. Par exemple, *Artimon Member* correspond à une strate composée principalement de calcaire argilleux. Les unités chronostratigraphiques, pour leur part, dénomment les strates terrestres selon leur chronographie (voir tableau 1).

En plus, il existe entre les syntagmes du corpus une relation hiérarchique, c'est-à-dire qu'un groupe est formé de plusieurs formations (par exemple, *Nova Scotia Group* est formé des formations *Dawson Canyon Formation, Wyandot Formation, Banquereau Formation*) et une formation est formée de plusieurs membres (par exemple, *Logan Canyon Formation* est formé des membres *Naskapi Member, Cree Member, Sable Member, Marmora Member*).

L'étude que nous nous proposons de faire dans le cadre de cette recherche est une étude comparative de l'anglais et du français des règles d'écriture et de formation des syntagmes du corpus (par exemple, *Abenaki Formation, Petrel Member*). Nous nous proposons donc de dégager les règles d'écriture et de formation des syntagmes onomastiques en anglais par observation des règles appliquées aux syntagmes du corpus. Par exemple, lorsque nous observons les syntagmes du corpus, nous constatons que tous les génériques des syntagmes, soit *Formation, Member* et *Group* ont une majuscule à l'initiale. Ainsi, lors de notre étude, cette observation pourra être prise en considération et faire l'objet d'une règle d'écriture à appliquer dans le cas des unités lithostratigraphiques en anglais. Ces observations seront toujours appuyées de commentaires de spécialistes de la langue qui s'intéressent à la langue anglaise, tel Juan Carlos Sager dans *English Special Languages: Principles and Practice in Science and Technology*. En ce qui concerne l'étude des règles d'écriture et de formation des équivalents français, nous ne pourrons fonctionner par observation, puisque les équivalents français des syntagmes du corpus n'existent pas encore. Nous nous proposons donc de consulter quatre types d'ouvrage (*Guides stratigraphiques, guide toponymique, monographies françaises, ouvrages linguistiques-terminologiques*) desquels nous dégagerons des règles qui nous permettront de proposer des équivalents français.

L'étude des règles d'écriture et de formation des équivalents français des syntagmes anglais du corpus nous demandera donc un travail plus considérable, car nous devrons prendre en considération l'ensemble des ouvrages pouvant contribuer à l'élaboration des règles des équivalents français.

Nous consulterons deux guides stratigraphiques (*Code stratigraphique Nord-Americain* publié par le ministère de l'Énergie et Ressources et *Guide stratigraphique International* de la Sous-Commission internationale de classification stratigraphique) afin de prendre connaissance des règles d'écriture et de formation élaborées par les spécialistes en géologie. Par exemple, dans le *Code stratigraphique international*, il est mentionné que le nom d'une unité lithostratigraphique formelle est toujours composé, celui-ci associe toujours un terme spécifiant le rang (par exemple, *formation, membre, groupe*) à un terme géographique (par exemple, *Nova Scotia, Abenaki, Dawson Canyon*).

Nous consulterons également des monographies françaises (*Série sédimentaire* de Augustin Lombard, *Stratigraphie et paléogéographie. Principes et méthodes* de Charles Pomerol) afin de vérifier si les règles énoncées dans les guides sont effectivement appliquées ou si d'autres règles sont illustrées. Par exemple, est-ce que les unités lithostratigraphiques en français sont toujours composées d'un terme spécifiant le rang (*formation, member, group*) et d'un nom géographique (*Abenaki, Nova Scotia, Dawson Canyon*)?

Finalement, nous consulterons un guide toponymique (*Guide toponymique du Québec* de Jean Poirier) afin de prendre connaissance des règles appliquées aux toponymes (par exemple, *rivière de la Jacques Cartier, boulevard de la Capitale*) qui peuvent par analogie être appliquées aux équivalents français des syntagmes du corpus. Par exemple, l'équivalent français du syntagme *Abenaki Formation* sera peut-être *formation d'Abenaki* dont la syntaxe ressemble beaucoup à *boulevard des Chutes*. Enfin, nous nous proposons de consulter tout au long de notre étude les ouvrages de spécialistes de la langue (par exemple, Louis Guilbert dans *Créativité lexicale*) afin de prendre en considération les travaux effectués par ces derniers.

Afin d'illustrer l'ensemble des règles qui feront l'objet de cette présente étude, voici trois syntagmes onomastiques et la liste des équivalents français possibles pour chacun.

PREMIER EXEMPLE: **Abenaki Formation**

1- Formation Abenaki
2- Formation Abénaquie
3- Formation d'Abenaki
4- Formation d'Abénaquie
5- Formation Abenaki
6- formation Abénaquie
7- formation d'Abenaki
8- formation d'Abénaquie

DEUXIEME EXEMPLE: **Nova Scotia Formation**

1- Groupe Nova Scotia
2- Groupe Nouvelle-Ecosse
3- Groupe de Nova Scotia
4- Groupe de la Nouvelle-Ecosse
5- groupe Nova Scotia
6- groupe Nouvelle-Ecosse
7- groupe de Nova Scotia
8- groupe de la Nouvelle-Ecosse

TROISIEME EXEMPLE: **Verrill Canyon Formation**

1- Formation Verrill Canyon
2- Formation Canyon Verrill
3- formation de Verrill Canyon
4- Formation du Canyon Verrill
5- Formation du Canyon de Verrill
6- Formation du canyon Verrill
7- Formation du canyon de Verrill
8- formation Verrill Canyon
9- etc.

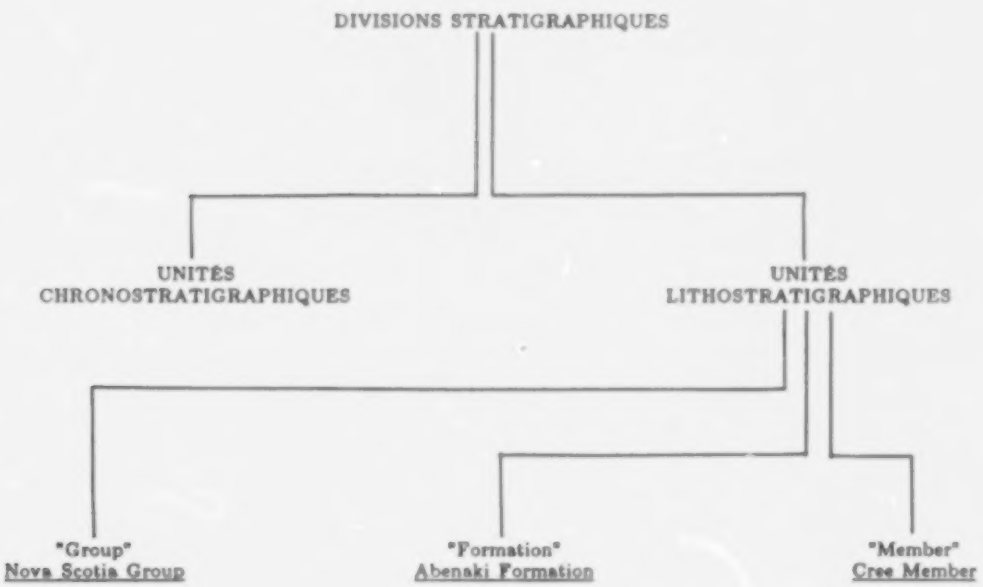
Nous constatons que plusieurs règles peuvent être appliquées aux équivalents français des syntagmes onomastiques du corpus. Par exemple, la présence ou l'absence de la majuscule au générique du syntagme (*Formation Abenaki* ou *formation Abenaki*), la présence ou l'absence de la particule de liaison (*Formation Abenaki* ou *Formation d'Abenaki*), la terminaison française ou pas (*Formation d'Abenaki* ou *Formation d'Abénaquie*).

Dans le cas du syntagme onomastique *Nova Scotia Group*, il y a une variante de plus qui intervient, soit celle de l'équivalent français à proposer pour le spécifique *Nova Scotia* dans *Nova Scotia Group*. Est-ce qu'on le conserve sous sa forme originale (*Nova Scotia*) ou est-ce qu'on fait intervenir l'équivalent français (*Nouvelle-Écosse*)? A ce sujet, nous nous proposons de consulter une brochure élaborée par la Commission géographique du Canada en octobre 1987, qui propose des règles d'écriture et de formation pour les équivalents français de noms géographiques.

C'est à partir de ces mêmes règles que nous dégagerons la règle à appliquer dans le cas d'un nom géographique composé d'un générique et d'un spécifique (par exemple, *Verrill Canyon* dans *Verrill Canyon Formation*). Est-ce qu'on donne l'équivalent français (*Canyon de Verrill*), est-ce qu'on met une particule de liaison (*Canyon de Verrill*), est-ce qu'on met une majuscule ou une minuscule au générique (*Canyon de Verrill* ou *canyon de Verrill*)? Nous sommes donc confrontée à plusieurs possibilités que nous devrons prendre en considération lors de l'élaboration des règles d'écriture des équivalents français des syntagmes onomastiques du corpus.

Nous croyons que cette étude sera d'un intérêt certain autant pour les spécialistes de la langue (linguistes, terminologues), qui pourront prendre connaissance d'un phénomène linguistique auquel ils ne s'étaient peut-être jamais attardés jusqu'à maintenant, que pour les spécialistes en géologie puisqu'ils pourront y retrouver, nous espérons, une bribe de solution à leurs problèmes de dénomination des unités lithostratigraphiques en français.

TABLEAU 1:



BIBLIOGRAPHIE

Document (dépouillement)

COMMISSION GEOLOGIQUE DU CANADA (s. d.). *The Decade of North American Geology.* Vol. 2, ch. 5, inédit.

Documents (traitement)

GUILBERT, L. (1965). *Le vocabulaire de l'aviation.* Paris: Librairie Larousse.

------ (1975). *La créativité lexicale.* Paris: Librairie Larousse, Larousse Université, coll. "Langue et langage".

LA COMMISSION DE TOPONYMIE DU QUEBEC (1987). *Guide toponymique du Québec. Politiques, Principes et Directives.* Gouvernement du Québec, 3e trimestre.

LOMBARD, A. (1980). *Série sédimentaire genèse-évolution.* Paris: Masson et Cie.

MINISTERE DE L'ENERGIE ET DES RESSOURCES (1986). *Code stratigraphique Nord-Américain.* Gouvernement du Québec, 4e trimestre.

POMEROL, C. (1980). *Stratigraphie et paléogéographie, principes et méthodes.* Paris: Doin Editeurs.

SAGER, J. et al. (1970). *English Special Languages: Principles and Practice in Science and Technology.* Wiesbaden: Oscar Bandstetter Verlag GMBH & Co KG.

SECRETARIAT D'ETAT DU CANADA (1973). *Divisions stratigraphiques, géomorphologiques et orogéniques du Canada.* Bulletin de terminologie, no 148, (anglais et français), Ottawa.

SOUS-COMMISSION INTERNATIONALE DE CLASSIFICATION STRATIGRAPHIQUE (1979). *Guide stratigraphique international, classification, terminologie et règles de procédure.* Traduction de P. Burollet et al. , Paris: Doin Editeurs.

TRAQUER L'IDÉOLOGIE PAR L'ANALYSE DE DISCOURS

Annie Bourret
Etudiante de 2e cycle
Analyse du discours

L'objectif de notre mémoire de maîtrise vise à comparer les deux tendances idéologiques dominantes dans le mouvement pour la paix du Québec des années quatre-vingt sur le plan du traitement de thèmes discursifs communs et récurrents: le mouvement pour la paix, les pays de l'Est et les zones exemptes d'armes nucléaires. Dans les lignes qui suivent, nous exposerons les conditions de production des discours pacifistes au Québec, la constitution du corpus, le cadre théorique ainsi que la pertinence de la méthodologie qui sera utilisée.

Le mouvement pour la paix des années quatre-vingt au Québec

Le mouvement pour la paix actuel, qualifié de "néopacifisme" par Babin et Vaillancourt (1984b), a émergé durant les années quatre-vingt, en liaison avec le durcissement des relations Est-Ouest de l'époque. Il se distingue des mouvements antiguerre des années soixante et des mouvements antibombe des années cinquante par des revendications plus variées et des divergences idéologiques assez profondes, issues de la gauche traditionnelle et de la nouvelle gauche. Selon Babin et Vaillancourt (1984: 32), les groupes se rattachant à la gauche traditionnelle - généralement communiste - se caractérisent par une attitude "pro-soviétique" tandis que la nouvelle gauche puise à la fois dans les idéologies écologiste et anarchiste, se déclarant "non-alignée".

Diffusion du discours pour la paix au Québec

Il existe quatre publications issues du mouvement pour la paix au Québec: deux bulletins de liaison, comme *Bulletin du Conseil québécois pour la paix* et *Paix nouvelle*, ainsi que deux revues, *Zone libre* et *Option Paix*. Nous avons décidé de garder les deux revues pour constituer notre corpus, car elles sont, semble-t-il, représentatives des deux idéologies identifiées par Babin et Vaillancourt. En outre, elles possèdent plusieurs caractéristiques communes facilitant la comparaison: issues du mouvement pour la paix québécois, toutes deux étaient, pour la période retenue, vendues en kiosque et de plus, elles présentent le même format de 8½" x 11", tout en totalisant environ 24 à 32 pages par numéro.

Zone Libre a connu une parution bi-mensuelle chaotique de l'hiver 1985 à l'hiver 1987. Il semble qu'elle ait cessé d'être publiée faute de fonds, encore qu'il puisse y avoir d'autres raisons à cet arrêt. Les membres des comités de rédaction et de direction appartiennent pour la plupart à des groupes identifiés comme étant pro-soviétiques. Son tirage, comparativement à celui d'*Option Paix* (2500 à 3500), est assez élevé: environ 6000 exemplaires par numéro.

Option Paix a d'abord paru sous le titre de *L'Arme à l'oeil* en 1983 lors de la crise des euromissiles. C'est une revue trimestrielle qui paraît encore aujourd'hui. *Option Paix* se réclame ouvertement du soutien de la Coalition québécoise pour la paix (CQDP), coalition non-alignée, et se présente comme "non-partisane et non-alignée".

Nous avons retenu pour constituer le corpus l'ensemble des numéros des deux revues parus simultanément, soit la période de l'hiver 1985 à l'hiver 1987, totalisant ainsi 10 numéros pour *Option Paix* et 11 pour *Zone Libre*.

Méthodologie

C'est à l'aide des approches de l'énonciation et de la lexicologie que le traitement des thèmes discursifs retenus sera analysé. L'approche lexicologique ou "étude scientifique du vocabulaire" a été retenue pour ses aspects qui entrent en relation avec la théorie de l'énonciation. L'étude de l'unité lexicale isolée ne peut être privilégiée; le contexte doit être pris en compte. Dans la théorie de l'énonciation, le processus de l'énonciation est celui durant lequel l'énonciateur transmet, en plus du contenu de l'énoncé, sa prise en charge de l'énoncé, en terme de distance relative. Les différentes marques de cette modalisation permettent d'établir l'adhésion de l'énonciateur à son propre discours.

L'analyse s'effectuera sur les indices linguistiques suivants: les créations lexicales, les dénominations et les discours directs portant sur les trois thèmes retenus: mouvement pour la paix, pays de l'Est et zones libres d'armements nucléaires.

Intérêt de l'étude des néologismes dans les discours pacifistes

Le néologisme se définit comme la formation d'un terme nouveau, venant enrichir le stock lexical ou la série des emplois d'un mot, sans que la base lexicale ou les emplois antérieurs disparaissent (Guilbert, 1973: 11). Pour notre étude, il faut faire une distinction importante: l'examen des créations lexicales du discours du mouvement pour la paix se situe sur le plan de la néologie de discours et non pas de la néologie de langue.

En fait, la «carrière sociale» d'un mot commence dans le discours, en situation de néologie de discours. Lorsque le mot apparaît dans les dictionnaires avec la mention "néologisme", il devient un néologisme reconnu. Il existe entre ces deux états une zone floue: par exemple un néologisme pourrait être utilisé dans la langue orale et écrite sans être reconnu dans un dictionnaire. Contrairement à la démarche de l'étude des néologismes en langue, l'objectif de cette étude n'est pas d'établir le degré de néologicité, mais d'établir selon certains critères le statut de néologisme d'une forme lexicale et d'en effectuer la comparaison.

Reboul (1980: 161) a bien souligné le caractère novateur des discours idéologiques, car selon lui, toute idéologie tend à créer des mots qui servent à désigner des "réalités inconnues jusqu'alors, ou du moins méconnues." Comparer les créations lexicales dans les deux discours permettra en premier lieu de déterminer si l'on procède au même découpage de la réalité pour chacun des thèmes dans les deux revues. Les besoins de nommer de nouvelles réalités ou de préciser de nouveaux sens ne seront vraisemblablement pas les mêmes à l'intérieur de chaque tendance idéologique. Par exemple, il semble que les néologismes *écopacifisme, écopacifiste* ainsi que leurs variantes composées *éco-pacifisme* et *éco-pacifiste* ne se rencontrent que dans le discours de la revue *Option Paix*.

L'étude des néologismes dans les discours pacifistes pourrait donc permettre de faire la lumière sur un usage propre ou non à une des deux tendances, et peut-être aussi, de cerner ce que Gardin (1974: 70-71) appelle la "bataille des signes" entre les diverses tendances concurrentes qui peuvent:

1- tenter d'imposer leurs propres signifiés aux signifiants qui font partie du vocabulaire commun;
2- tenter de "révéler" la signification cachée des signifiés des autres groupes pour en empêcher l'installation en langue;
3- tenter d'imposer leurs propres signifiants et signifiés.

Le caractère néologique d'une forme lexicale s'établit dans une diachronie où l'on détermine deux synchronies successives, qu'on doit établir, selon Guilbert, "le plus souvent, à travers une certaine période historique dont les limites sont déterminées par les événements historiques." (Guilbert, 1975: 34). Nous avons retenu la période couverte par les années 1983-1987 pour notre corpus. Bien que la période de parution des revues retenues soit de février 1985 à mars 1987, il nous a paru nécessaire d'inclure les années 1983 et 1984 parce qu'elles correspondent à la résurgence du mouvement pour la paix en liaison avec la crise des euromissiles; il est probable que cela se reflétera dans le stock lexical. Quant à la fin de la période, elle est déterminée par l'arrêt de publication de la revue *Zone Libre*.

La sélection sera effectuée sur une base intuitive (le "sentiment néologique" de Guilbert, 1975: 38) et sera confirmée par le traitement du terme retenu dans un corpus de dictionnaires de langue générale, de néologismes et de langue de spécialité (domaines retenus: sciences politiques et désarmement) ainsi que de deux banques de terminologie.

Si les termes figurent dans les dictionnaires de langue générale sous la mention «néologisme» et/ou avec datation antérieure à la période retenue, ils seront conservés et classés comme néologismes reconnus. Si les termes retenus ne figurent pas dans ces dictionnaires, ils devront passer une deuxième étape de vérification dans les dictionnaires de langue spécialisée. Leur absence dans ces lexiques leur vaudra le statut de néologisme.

Toutefois, si les termes figurent dans les lexiques spécialisés, ils pourront être considérés comme néologismes parce qu'il ne s'agit pas d'une première attestation, mais peut-être du début d'une plus large diffusion. Un changement morphologique (substantivation d'un adjectif, comme le cas de *nucléaire* par exemple), des contextes donnant à la forme retenue un nouveau sème (par exemple *vétéran nucléaire*, où *nucléaire* accompagne un substantif référant à un être vivant) seront également considérés comme des néologismes.

Étant donné que les banques de terminologie permettent d'inscrire un mot nouveau beaucoup plus rapidement que n'arrivent à le faire les dictionnaires, la présence d'un terme dans une des deux banques de terminologie retenues ne signifie pas nécessairement qu'il faille l'éliminer, à moins que la datation le permette.

Intérêt de l'étude des dénominations dans les discours pacifistes

D'un point de vue pragmatique (fonction sociale des discours), Mortureux (1984: 107) rappelle bien l'importance de la dénomination, car selon elle "la dénomination en soi est un acte politique, qui intervient dans le débat.". Une dénomination, ou le choix d'utiliser une dénomination, n'a rien de gratuit. L'étude des dénominations dans le cadre de recherches sur l'idéologie dans le discours a permis à Galeazzi (1986) et à Tremblay (1985) de mettre en lumière l'image véhiculée autour d'un concept -l'image de la femme-, donc le découpage de la réalité autour de ce concept.

Kleiber (1984: 77) signale que le dénominateur commun des nombreuses définitions trouvées repose sur l'accord d'y voir la désignation d'un être ou d'une chose extra-linguistique par un nom. Il demeure que la dénomination est généralement le produit d'une nominalisation ou d'un déverbal, comme le signale Mortureux (1984: 95); elle peut également être une création lexicale, un néologisme. Nous retiendrons toute dénomination lexicale -néologisme et autre - portant sur les trois thèmes, sous forme de syntagme nominal ou d'item lexical substantival. Les noms propres référant aux trois thèmes seront également retenus. Enfin, nous tiendrons également compte des dénominations en contexte de discours direct.

Il sera intéressant de comparer le découpage de la réalité tel qu'on le retrouve dans les deux revues: est-ce différent selon les thèmes et y a-t-il des recoupements? Quelle est l'image (sur les plans dénotatif et connotatif) que les deux revues présentent du mouvement pour la paix, comment traite-t-on des pays de l'Est et des zlans (zones libres d'armements nucléaires)? L'étude de dénominations comme "groupe de paix indépendant de Moscou", "mouvement non-violent international" et "mouvement non-officiel et non-aligné pour la paix", par exemple, peut mettre en lumière le rapport qu'entretiennent les énonciateurs des revues avec ces réalités: s'agit-il de dénominations référant au mouvement auquel se rattache l'énonciateur, désigne-t-on un "autre" mouvement indéterminé ou encore l'"autre" mouvement, celui de la revue concurrente? Par ailleurs, l'absence de dénominations pour un thème donné pourrait être tout aussi révélatrice qu'une grande fréquence, montrant peut-être un tabou discursif.

L'aspect fortement métalinguistique de l'acte de nommer, et particulièrement de se nommer ou de se faire nommer - c'est en se désignant que des groupes se donnent une existence rappelle Sumpf (1984) dans son étude des noms propres - peut donner un éclairage sur un attachement plus ou moins grand à: une philosophie comme "Alliance pour l'action non-violente"; des objectifs bien précis, par exemple "Zone Libre" ou "Coalition québécoise pour le désarmement et la paix" ou même un lieu géographique "Mouvement du Plateau Mont-Royal". La connotation rattachée à l'usage du terme *conseil*, par exemple, par les groupes "Conseil québécois pour la paix" et "Conseil estrien pour la paix" révèle au moins une sympathie pour l'idéologie pro-soviétique à cause du calque avec la terminologie usuelle.

Dans le cas des pays de l'Est, l'étude des noms de villes ou de pays permettra également de vérifier si l'univers de référence du concept "pays de l'Est" est bien le même d'une tendance à l'autre. Sur le plan de la fréquence, l'étude permettra de déterminer si un pays est nommé plus souvent que d'autres ou totalement absent. La même remarque vaut pour les zones libres d'armements nucléaires.

Intérêt de l'étude des discours directs dans les discours pacifistes

Il existe plusieurs définitions du discours direct dont la plus simple est celle de Compagnon (1979: 55) lorsqu'il affirme que: "La citation est un fait de langage: la forme simple d'une relation interdiscursive de répétition.". Maingueneau, dans son analyse de la polémique et de la rupture idéologique dans le discours religieux du XVII[e] siècle (1983: 16), évoque ce phénomène en termes de "discours-agent" pour la matrice et de "discours-patient" pour la citation dont on se sert, parce qu'intégré et défait dans le "discours-agent".

La définition que nous avons retenue est celle d'Authier-Revuz (1984: 103) qui considère le discours direct comme un phénomène d'interdiscours, comme l'"inscription de l'autre", constitutive d'un discours. Si on reprend la terminologie d'Authier-Revuz (1984: 103), il existe deux types de discours direct, avec ou sans rupture syntaxique. Les termes métalinguistiques ou énoncés introducteurs sont considérés comme des ruptures syntaxiques par exemple:

- Z a dit : "X"
- l'expression de Z, "X"
- le mot, le terme "X".

Les discours directs sans rupture syntaxique s'inscrivent dans le fil du discours, tout en étant renvoyés à l'extérieur; ce renvoi se repérant par des marques comme les guillemets ou les italiques glosés (par exemple: le "sit-in" des étudiants) ou encore, des guillemets ou italiques non glosés, le contexte étant alors discriminant. Nous retiendrons pour l'étude seulement les citations qui comporteront des indices de modalité.

Le recours au discours direct, ou citation, n'est ni obligatoire ni nécessaire: il est motivé, rappelle Compagnon (1979: 66). Après avoir déterminé l'intervenant à l'intérieur de chaque tendance idéologique, il sera particulièrement intéressant d'examiner les modalités d'apparition des discours directs pour déterminer à quel titre on a recours à une citation. Dégager si les deux revues font appel au même type de sources (académiques, intellectuelles, officielles, etc.) est une autre question intéressante. Il sera également pertinent de vérifier si l'usage de la citation est le même lorsqu'il y a présence des mêmes intervenants (par exemple le ministre de la Défense du Canada). De plus, une certaine vigilance est de rigueur pour déterminer s'il y a présence d'interdiscours entre les deux revues elles-mêmes ou entre énonciateurs s'exprimant dans l'une ou l'autre des publications.

Outre le fait de déterminer *qui* on fait intervenir, l'étude de ce qu'Authier-Revuz appelle "inscription de l'autre" permet aussi par contraste l'"affirmation de l'un". En effet, il nous semble que l'usage d'une citation renvoit aux fondements idéologiques mêmes du discours citant. L'examen de la "zone de contact" entre le discours citant et le discours cité, de par les marques de distance inscrites, est révélateur de la constitution du discours citant - de quel autre faut-il se défendre, à quel autre a-t-on recours pour se constituer - et des rapports que le discours citant entretient avec la citation (Authier-Revuz, 1984: 105).

La fidélité de la citation sera supposée réelle, mais comme le rappellent Authier-Revuz et Romeu (1984): "L'exactitude de la reproduction formelle des signifiants en discours direct n'est évidemment pas garante de la fidélité de transmission du sens....". Cette remarque est d'autant plus vraie que, selon le contexte, la citation pourra apparaître comme un recours à l'autorité ou un appui comme dans:

> "Derek Rassmunsen l'a bien traduit en disant[1]: "Quand on dit que les anti-nucléaires sont aussi des pacifistes, c'est faux. Il y a beaucoup d'anti-nucléaires qui ne sont pas pacifistes du tout. La seule chose qu'ils ne veulent pas avoir, c'est la guerre chez eux. La guerre ailleurs, certains s'en foutent complètement."
> Option Paix, Vol. 4, no 2, p. 21.

La modalité par laquelle est introduite la citation permettra de déterminer l'usage qu'en fait l'énonciateur: mise en doute, négation, critique, plus ou moins grande adhésion, parodie, etc.

En guise de conclusion

Notre étude contribuera, du moins nous l'espérons, à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'analyse de discours idéologiques et à mettre la lumière sur l'idéologie d'un mouvement social dont le discours est particulièrement saillant dans l'actuel contexte international, où l'on voit se terminer une décade dominée par les discours sur la paix, la sécurité et le désarmement. A ce titre, les résultats de cette modeste analyse devraient retenir tant l'attention des linguistes que des historiens, des sociologues et des politicologues.

[1]Nous avons souligné une partie de l'exemple, afin de mettre en relief l'énoncé introducteur de la citation.

BIBLIOGRAPHIE

AUTHIER-REVUZ, J. (1984). "Hétérogénéité(s) énonciative(s)". *Langages*, no 73, pp. 98-11.

AUTHIER-REVUZ, J. et L. ROMEU (1984). "La place de l'autre dans un discours de falsification de l'histoire. A propos d'un texte niant le génocide juif sous le III[e] Reich". *MOTS (Mots Ordinateurs Textes Société)*, no 8, pp. 53-71.

BABIN, R. et J.-G. Vaillancourt (1984b). "Le néo-pacifisme québécois". *Revue internationale d'action communautaire*, vol. 12, no 52, pp. 27-34.

BASTUJI, J. (1974). "Aspects de la néologie sémantique". *Langages*, décembre, no 36, pp. 6-19.

COMPAGNON, A. (1979). *La seconde main ou le travail de la citation.* Paris: Éditions du Seuil.

GALEAZZI, C. (1986). "Les dénominations des femmes dans deux corpus de presse féminine (1974 et 1984)". *Cahiers de lexicologie*, vol. XLIX, no 2, pp. 53-94.

GARDIN, B. (1974). "La néologie, aspects socio-linguistiques". *Langages*, décembre, no 36, pp. 67-73.

GUILBERT, L. (1973). "Théorie du néologisme". *Cahiers (Association internationale des études françaises)*, mai, no 25, pp. 9-29.

------ (1975). *La créativité lexicale.* Coll. Langue et langage, Paris: Librairie Larousse.

KLEIBER, G. (1984). "Dénominations et relations dénominatives". *Langages*, no 76, pp. 77-94.

MAINGUENEAU, D. (1983). *Sémantique de la polémique - Discours religieux et ruptures idéologiques au XVIIe siècle.* Coll. Cheminements, Lausanne: Éditions de l'Age d'homme.

------ (1986). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire.* Paris: Bordas.

MORTUREUX, M.-F. (1984). "La dénomination, approche socio-linguistique". *Langages*, no 76, pp. 95-112.

REBOUL, O. (1980). *Langage et idéologie.* Paris: PUF.

SUMPF, J. (1984). "Noms - noms propres". *Langages*, no 76, pp. 113-128.

TREMBLAY, D. (1985). *Le discours féministe: une approche comparative.* Thèse de maîtrise en linguistique, Québec: Université Laval.

PARTICULARITÉS DU FRANÇAIS CANADIEN (ARCHAÏSME ET PRONONCIATIONS). ANALYSE DE TÉMOIGNAGES ANCIENS SUR LE FRANÇAIS DU CANADA

Marie-France Caron-Leclerc
Etudiante de 3e cycle
Philologie

Cette communication a été préparée à partir du mémoire de maîtrise que je viens de déposer pour évaluation. J'entends suivre le plan suivant: dans un premier temps, je présenterai le sujet du mémoire, les auteurs et le contenu des témoignages ainsi que la méthodologie adoptée pour l'analyse de ces témoignages. Par la suite, il sera question des résultats obtenus suite à l'analyse de quelques témoignages sur l'archaïsme dans le français canadien et sur la prononciation franco-canadienne.

1- A. Le sujet

Ma première intention - ceux qui étaient présents aux Journées de linguistique de 1987 s'en souviendront peut-être - était de réunir en un seul corpus le plus grand nombre possible de témoignages étrangers à propos de la langue parlée au Canada au cours des XVII^{e}, XVIII^{e} et XIX^{e} siècles. Je projetais d'en faire une analyse critique dans le but de mettre en comparaison les résultats de cette analyse et la teneur des commentaires et des interprétations qui ont été faits jusqu'à présent de ces mêmes témoignages par les puristes et commentateurs québécois des XIX^{e} et XX^{e} siècles. Mais, devant l'ampleur du corpus, le nombre de thèmes abordés par les auteurs et le nombre de faits linguistiques pour lesquels une recherche historique s'avérerait nécessaire pour compléter l'analyse critique des témoignages, j'ai estimé que ce projet était trop ambitieux pour des études de 2e cycle.

J'ai donc décidé de ne conserver que les témoignages des années 1651-1760, en les citant en entier puisque ce sont eux qui ont été davantage exploités par les puristes québécois et, pour les commentaires des années 1761-1899, je n'ai conservé que les extraits relatifs aux thèmes de l'archaïsme et de la prononciation. L'analyse a donc porté sur les témoignages de 37 auteurs et a été conduite à la lumière des connaissances actuelles de l'histoire de la langue française en France et au Canada.

1- B. Les auteurs et le contenu des témoignages

Parmi les auteurs nous retrouvons des Français, des Américains, des Britanniques, un Belge, un Irlandais, un Suédois et un Allemand. Pour la période 1651-1760, ce sont principalement des missionnaires et des militaires qui ont écrit sur le Canada. Après la Conquête, on trouve des écrits de voyageurs, de scientifiques, d'historiens, de géographes, etc.

Ces auteurs ont traité de plusieurs sujets dans leurs récits. Ils ont parlé de l'apport dialectal, des emprunts au vocabulaire maritime et à la langue anglaise, des innovations sémantiques et lexicales canadiennes et, bien sûr, de l'archaïsme et de la prononciation, les deux thèmes retenus pour cette communication.

1- C. **La méthodologie adoptée pour l'analyse des témoignages**

Chacun des témoignages est analysé à la lumière de l'ensemble des opinions formulées par les auteurs sur les questions de l'archaïsme et de la prononciation au Canada. L'analyse comporte trois parties: le rappel des opinions formulées, la comparaison de celles-ci et la conclusion générale.

Dans la première partie, je présente sous une forme résumée les passages relatifs au thème à l'étude de manière à éviter au lecteur d'avoir à retourner au premier chapitre, celui de l'édition, pour prendre connaissance des différents points de vue. Il est important de noter que les témoignages ont été classés non pas à partir de la date d'édition du texte choisi, mais d'après l'époque où le témoignage a été formulé.

L'analyse proprement dite commence avec la confrontation des opinions exprimées. La comparaison de celles-ci se fait d'abord à l'intérieur de chacune des trois divisions temporelles pré-établies, soit le Régime français (1651-1760), le Régime anglais (1761-1867) et l'Après-Confédération (1768-1899). Ce sont ces trois divisions que nous avons privilégiées puisqu'elles correspondent aux grandes époques de notre histoire, époques au cours desquelles des changements importants (politiques, économiques, sociaux, juridiques et linguistiques) sont survenus et ont pu exercer une influence sur la teneur des témoignages qui ont été formulés entre 1651 et 1899. Par exemple, la Conquête interrompit les relations suivies entre la France et le Canada et fut l'une des causes du conservatisme linguistique au Canada français de même que du phénomène de l'anglicisation du lexique.

Faisons un court rappel de quelques grands moments de chacune de ces trois périodes.

Le Régime français s'étend de 1651, année du premier témoignage répertorié, jusqu'à 1760, année où les armées anglaises prirent possession de la vallée du Saint-Laurent. L'année 1760 marque la fin du Régime français bien qu'en réalité, il faille considérer l'année 1763, année du Traité de Paris, comme le début officiel de la domination anglaise. Grosso modo, à l'époque du Régime français, le Canada se vit doté d'une organisation politique en devenant une province française, d'une organisation économique avec l'arrivée de l'intendant Talon et d'une organisation sociale grâce au système seigneurial dont l'un des objectifs était d'éviter les abus des accapareurs et de favoriser le peuplement.

Le Régime anglais commence en 1761 et va jusqu'en 1867, année de la Confédération. Cette période est marquée par l'élaboration d'une première constitution, d'un certain remaniement parlementaire et d'une organisation générale des tribunaux, calquée sur le modèle britannique. A partir de la Conquête, les prêtres ne jouent plus un rôle uniquement sur le plan religieux mais également sur le plan social. Ils prennent, par exemple, l'initiative de diriger l'effort du peuple contre l'assimilation anglaise.

L'Après-Confédération ne couvre, dans mon étude, qu'une période d'une trentaine d'années (1868-1899), puisque je n'ai pas voulu prendre en compte les témoignages du XX^{e} siècle. Le nouveau régime politique instauré en 1867 est caractérisé par l'association de territoires appelés provinces, qui reconnaît d'importants pouvoirs au gouvernement central.

La confrontation des différentes opinions à l'intérieur de chacune des trois divisions temporelles permet d'évaluer plus précisément l'importance de chacun des thèmes à un moment précis dans le temps et conduit naturellement à une évaluation plus globale, qui fait l'objet de la troisième partie.

Celle-ci consiste précisément en une deuxième comparaison des opinions faite, cette fois, à travers les trois périodes ci-haut mentionnées. Cette façon de faire permet de voir s'il y a eu convergence ou évolution dans les opinions exprimées sur les mêmes thèmes de 1651 à 1899.

2. LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE

2.1. L'archaïsme

Je n'ai recueilli aucun témoignage de l'époque du Régime français sur la présence d'archaïsmes ou de tournures archaïsantes dans le français canadien.

Il n'y a rien de vraiment étonnant à cela puisque c'est au début du XVIIe siècle, soit à peu près à la même époque, que commence à s'instaurer, en France, un mouvement d'épuration de la langue. Après avoir connu une réforme théologique au XVIe siècle, la France amorçait une réforme linguistique au début du siècle suivant. Ce sont d'ailleurs les artisans de la réforme théologique, l'allemand Martin Luther (1483-1546) et le français Jean Calvin (1509-1564) qui tracèrent la voie aux premiers puristes français. Malherbe, Vaugelas et quelques autres sensibilisèrent la Cour, qui, à son tour, chercha à influencer le peuple quant à l'importance de l'épuration de la langue. On prônait dans cette lutte l'exclusion, dans la littérature, de la langue populaire, du vocabulaire spécialisé et des parlers provinciaux. Une mode naquit, celle de la pureté du langage; une aversion, celle du barbarisme.

Les voyageurs et missionnaires français qui sont venus au Canada au cours de cette période d'épuration de la langue française en France n'ont pas pu relever dans le vocabulaire de leurs hôtes des mots ou des expressions vieillies, car une communication existait entre la France et le Canada (peuplement et ravitaillement de la colonie par la mère patrie, arrivées et départs des militaires, marché des fourrures, etc.); de là, peut s'expliquer un état de langue comparable entre la mère patrie, du moins la région parisienne, et sa colonie.

Par contre, dix auteurs ont commenté la présence de formes ou de mots vieillis dans la langue canadienne sous le Régime anglais. Tous les commentaires de cette époque véhiculent la même idée maîtresse: le français du Canada était une langue différente de celle en usage en France à cette époque. Ce qui diffère à la lecture des textes, c'est la façon de voir le phénomène.

Certains identifient le phénomène de l'archaïsme comme l'une des conséquences de l'abandon du Canada par sa mère patrie. Pour d'autres, c'est le retour au Grand Siècle, celui de Louis XIV. C'est la conservation des caractéristiques du XVIIe siècle. Ces auteurs semblent prendre plaisir à retrouver les traditions d'une époque marquante de l'histoire française.

Le commentaire du britannique John Lambert (1807) est à classer à part et mérite qu'on s'y arrête davantage puisque Lambert attribue les tournures de phrases démodées au contact des Canadiens avec les Anglais depuis la Conquête. Voici le commentaire :

> "[...] Previous to the conquest of the country by the English, the inhabitants are said to have spoken as pure and correct French as in old France : since then they have adopted many anglicisms in their language, and have also several antiquated phrases, which may probably have arisen out of their intercourse with the new settlers. For **froid** (cold) they pronounce **frête**. For ici (here) they pronounce **icite**. For **prêt** (ready) they pronounce **parré**; besides several other obsolete words which I do not at present recollect."

Avant d'écrire ce passage, Lambert avait sans doute lu les panégyriques des XVIIe et XVIIIe siècles à propos de la langue française du Canada et il semble l'affirmer plus loin quand il écrit: "This perhaps may also have been acquired in the course of fifty years communication with the British settlers; if not, they never merited the praise of speaking pure French." Ce qui pourrait être la raison pour laquelle il met en cause le contact des Canadiens avec ses compatriotes pour expliquer certaines "anomalies" au niveau des tournures de phrases et de la prononciation; celles-ci seraient nées sous le Régime anglais puisque, sous le Régime français, les commentaires

étaient élogieux sur ces points. Bien sûr, la langue des conquérants a joué un rôle dans l'introduction de mots anglais dans la langue française. Mais le fait que les Canadiens français utilisaient des tournures de phrases qui, selon cet auteur, n'avaient plus cours sur le territoire de l'ancienne mère patrie au moment où il écrivait ne peut évidemment pas être expliqué par une influence directe de la langue sur le français canadien; c'est ce que prouve d'ailleurs l'exemple avancé par Lambert, soit *parré* au sens de "prêt", qu'on ne peut mettre en rapport avec aucun emploi anglais. Le seul rôle qu'ont pu jouer les Anglais dans le phénomène de l'archaïsme au Canada, c'est celui d'avoir privé les Canadiens français d'un contact suivi avec leur mère patrie.

Pour la période de l'Après-Confédération, onze auteurs ont abordé le thème de l'archaïsme. Le contenu de ces témoignages est sensiblement du même ordre que ceux de l'époque précédente. Certains insistent encore sur le fait que les mots qu'ils qualifient d'archaïques sont présents dans les écrits des anciens auteurs français et qu'ils rappellent la langue que l'on devait entendre dans l'entourage immédiat de Louis XIV. Ils atténuent leur critique en présentant d'une façon plutôt positive la conservation des traditions du Grand Siècle. Gailly (1894), tout comme l'avait fait Georges Demanche (1855), affirme que la langue populaire canadienne-française de cette époque n'est pas sensiblement différente de celle de France. Pour lui, c'est au niveau des langues scientifique et littéraire que l'on note des changements, puisque ces deux domaines ont été appelés à évoluer beaucoup plus rapidement que la langue du peuple, celle qui conserve les mêmes mots pour désigner des réalités qui ne changent que très peu.

Ces témoignages confirment ce qui avait déjà été mis en lumière par l'analyse des témoignages du Régime anglais, à savoir que la langue du Canada se différenciait de celle de France, entre autres, dans son vocabulaire qui conservait des mots et des expressions devenus désuets en France.

Si l'on regarde maintenant l'ensemble des commentaires pour la grande période de 1651 à 1899 que couvre mon étude, on se rend compte que personne n'a considéré la présence de l'archaïsme au Canada comme une tare. Bien sûr, certains ont trouvé que la langue n'avait pas évolué et qu'elle ressemblait à de l'ancien français, mais pour la majorité c'est la France et la langue du Grand Siècle qu'ils retrouvent. Ce qui différencie les témoignages du Régime anglais et de l'Après-Confédération, ce n'est pas le fond mais la manière de les présenter. Sous le Régime anglais, on observe le phénomène, on émet une opinion personnelle sur le fait observé et quelques-uns tentent d'expliquer l'existence de l'archaïsme au Canada par l'abandon du Canada par la France et par la conservation des traditions du Grand Siècle. Cependant, les opinions formulées ne sont pas étayées par des exemples, et on ne peut juger, dans le détail, de la justesse de leurs affirmations qui doivent cependant correspondre, dans l'ensemble, à la réalité.

A l'époque de l'Après-Confédération, les auteurs donnent des exemples d'archaïsmes (45) et reviennent encore sur le fait que le phénomène rappelle le Grand Siècle. Les exemples fournis par les auteurs sont des mots qui appartiennent au vocabulaire courant et à la vie rurale. Une brève recherche historique pour chacun des 45 exemples fournis[1] m'amène à dire que l'archaïsme est, pour les voyageurs de la dernière moitié du XIXe siècle, une notion générale dont ils traitent sans prétention scientifique. Leur message est le suivant : le français du Canada avait à leurs yeux un caractère vieillot, même si les exemples qu'ils donnent ne sont pas toujours probants.

Retenons que les témoignages répétés sur la question ne sont pas dus au hasard et qu'ils illustrent sans doute la réalité, c'est-à-dire que le français du Canada avait vieilli, du moins à certains égards, quand on le comparait avec celui de la France. La rupture des relations avec la France après la Conquête est l'une des causes de la présence de formes archaïsantes au Canada;

[1] Sur les 45 exemples, 15 étaient considérés archaïques par les lexicographes de l'époque, 11 figuraient à la nomenclature des dictionnaires de l'époque sans marque ("vieilli", ou autre marque similaire), 13 étaient des dialectalismes et 6 étaient des innovations canadiennes.

le sort d'un parler "exporté" est de conserver un caractère archaïque par rapport à celui de sa mère patrie, et, en particulier, lorsque celle-ci l'abandonne[2]. La faible activité sociale des habitants canadiens, due à leur isolement, le fait que très peu d'entre eux savaient lire sont d'autres facteurs pouvant expliquer le maintien, dans le français du Canada, de mots et d'expressions tombés en désuétude en France.

2.2. La prononciation

Tous les auteurs français du Régime français sont unanimes: l'accent franco-canadien est pur, la prononciation est aussi bonne que celle de Paris.

Le britannique Thomas Jefferys (1760) parle, lui aussi, de la pureté de l'accent franco-canadien. Il est probable, cependant, que Jefferys ait repris, sans avoir pu vérifier la chose lui-même, le commentaire que Charlevoix avait fait quarante ans auparavant, soit en 1720. Nous n'avons pas la preuve, en effet, que Jefferys soit venu lui-même au Canada; mais surtout son témoignage paraît calqué sur celui de Charlevoix. Voici les deux extraits en cause. "It is remarked of the **Canadians**, that their conversation is enlivened by an air of freedom, which is natural and peculiar to them; and that they speak the **french** in the greatest purity, and without the least false accent." (Jefferys, 1760). "Les Canadiens, c'est-à-dire, les Créoles du Canada, respirent en naissant un air de liberté, qui les rend fort agréables dans le commerce de la vie, & nulle part ailleurs on ne parle plus purement notre Langue. On ne remarque même ici aucun Accent." (Charlevoix, 1976).

Le naturaliste suédois Pierre Kalm, quant à lui, est le seul de son époque, à donner des exemples concrets de la prononciation franco-canadienne[3]. Il s'agit d'exemples ponctuels qui ne font pas état d'écarts phonétiques qui contrediraient l'idée maîtresse qui ressort des témoignages français de l'époque: la prononciation franco-canadienne des années 1651-1760 était aussi bonne que celle qui avait cours en France.

Les commentaires du Régime anglais sont intéressants puisqu'ils reflètent la pensée sur le sujet d'auteurs d'origine différente (un Irlandais, un Allemand, un Britannique, un Américain et cinq Français). On remarque un changement de ton significatif dans les commentaires du début du XIXe siècle. Les auteurs ne parlent pratiquement plus de la pureté de l'accent franco-canadien si ce ne sont que Tocqueville et Gauldrée-Boilleau qui précisent que le clergé, les écrivains et les orateurs sont les seuls à parler le français avec pureté.

La plupart des auteurs retrouvent un accent qui s'apparente à celui de la Normandie.

Le poète irlandais Thomas Moore est le premier à qualifier la prononciation franco-canadienne de barbare depuis l'époque du Régime français.[4] Son appréciation est faite à partir de chansons populaires chantées par les voyageurs[5] canadiens. Sachant cela, on peut mieux interpréter son commentaire. En effet, les chansons folkloriques ne représentent pas la langue

---

[2] BRUNOT, Ferdinand, Histoire de la langue française, t.VIII, 3e partie, p.1055.

[3] Il s'agit de Montréal qui est prononcé Moréal et de Canada et Québec pour lesquels la place de l'accent varie.

[4] "Our voyageurs had good voices, and sung perfectly in tune together. The original words of the air, to which I adapted these stanzas, appeared to be a long, incoherent story, of which I could understand but little, from the barbarous pronunciation of the Canadian. [...]"

[5] Voyageur dans le sens de "aventurier rompu à la vie dans les bois et qui peut y exercer tout genre de travail pour le compte d'une compagnie forestière". (cf. Dictionnaire du français plus, sous le sens 2°, p. ext.)

réelle; la façon de les rendre est toujours plus ou moins influencée par la tradition. Le problème se situe donc au niveau de l'échantillon choisi par Moore, échantillon qui ne peut être retenu pour un commentaire de portée générale.

D'ailleurs l'examen des particularités phonétiques relevées par les auteurs de cette époque révèle que ces traits n'ont rien à voir avec un soi-disant barbarisme puisque leur origine est française (p. ex. [wa] prononcé [we], t final prononcé).

En parcourant les textes de la deuxième moitié du XIX[e] siècle, ceux de l'Après-Confédération, on se rend compte qu'ils sont sensiblement du même ordre que ceux de la première moitié.

Quelques auteurs reconnaissent que les particularités de la prononciation franco-canadienne ne vont pas au-delà de celles notées en France et que, dans bien des cas, elles ont déjà figuré au chapitre de la bonne prononciation française. D'autres auteurs reviennent à l'idée maîtresse du discours tenu par leurs prédécesseurs du Régime français.

Encore une fois, les particularités phonétiques notées sont d'origine gallo-romane. Elles illustrent de vieilles tendances phonétiques qui ont été conservées au Canada en raison de son isolement de la France. C'est en partie cet isolement qui ne permit pas au phonétisme canadien de suivre la même évolution que celui de la France.

Regardons les mêmes témoignages mais, cette fois, à travers les trois périodes. Sous le Régime français, tous les auteurs sont unanimes, l'accent est pur et on n'y reconnaît aucune particularité dialectale ou régionale. Ils portent un jugement d'ensemble impressionniste. Ce qui a frappé les premiers visiteurs, c'est le fait que même loin de la France, le français du Canada était soigné et que les habitants ne parlaient pas patois comme les paysans français, mais plutôt un français compris de tous.

Fait étonnant, les témoins du XIXe siècle donnent l'impression qu'il s'est produit un changement important dans le phonétisme canadien. Tel n'est pourtant pas le cas. Les faits répertoriés illustrent des tendances françaises ou dialectales bien attestées en Nouvelle-France au XVIII[e] siècle (v. Juneau et Gendron). Alors pourquoi est-ce seulement au XIXe siècle que les auteurs les ont relevés? A cette époque, on ne se contente plus d'un simple jugement d'ensemble qui rejoint d'ailleurs celui des XVII[e] et XVIIIe siècles. On évoque des exemples précis de ce que l'on qualifie d'écarts avec la norme parisienne, norme née à la fin de l'ancien Régime. Straka explique que ce n'est qu'au début du XIXe siècle que la prononciation dite de bon usage a subi des modifications. En effet, la montée de la bourgeoisie et des classes populaires dans la hiérarchie sociale de la France a permis l'introduction de traits de prononciation qui, jusqu'alors, étaient proscrits, même si la bourgeoisie s'efforçait d'imiter la prononciation des générations précédentes. Comme le Canada était sous domination anglaise et que les relations avec la mère patrie étaient coupées, le français du Canada n'a pas pu être influencé par ces changements d'ordre phonétique et est demeuré "archaïque" ou dialectal au niveau de son phonétisme, entre autres.[6]

De façon générale, on ne peut pas dire que les témoignages des voyageurs et des missionnaires ont, depuis le XVIIe siècle, donné une image négative du français canadien quant à la prononciation et à la conservation de mots et d'expressions devenus désuets en France. Les quelques critiques sont le plus souvent fondues dans un jugement d'ensemble qui est, somme toute, favorable à l'égard de la langue parlée au Canada au cours des XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles.

---

[6] Avant-propos de Georges Straka dans GENDRON, Jean-Denis, Tendances phonétiques du français parlé au Canada, 1966, p. VII.

BIBLIOGRAPHIE.

CHARLEVOIX, P.F.X. (1976). *Histoire et description générale de la Nouvelle-France*.... Montréal: Ed. Elysée, (fac-similé de 1744).

DEMANCHE, G. (1890). *Au Canada et chez les Peaux-Rouges*. Paris: Librairie Hachette et cie. [TEXTE DE 1855].

GAILLY DE TAURINES (1894). *La nation canadienne. Etude historique sur les populations françaises du nord de l'Amérique*. Paris: E. Plon, Nourrit et cie imprimeurs-éditeurs.

GAULDREE-BOILLEAU, C.H.P. (1968). "Paysan de Saint-Irénée", In *Paysans et ouvriers québécois d'autrefois*, Gauldrée-Boilleau, C.H.P. et S.A. Lortie (eds.), Québec: Presses de l'Université Laval, pp. 17-76 [TEXTE DE 1861].

GENDRON, J.D. (1966). *Tendances phonétiques du français parlé au Canada*. Paris-Québec: Librairie C. Klincksieck-Les Presses de l'Université Laval.

------ (1970). "Origine de quelques traits de prononciation du parler populaire franco-canadien". *Phonétique et linguistique romanes. Mélanges offerts à M. Georges Straka*, Lyon-Strasbourg, *Revue de linguistique romane*, t.1, pp. 339-352.

JEFFERYS, T. (1760). *The Natural and Civil History of the French Dominions in North and South America*. London: Jefferys.

JUNEAU, M. (1972). *Contribution à l'histoire de la prononciation française au Québec. Etude des graphies des documents d'archives*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, (Langue française au Québec, 2e section : Editions commentées de textes 2).

LAMBERT, J. (1816). *Travels Through Canada and the United States of North America*. 3e éd., Londres. [TEXTE DE 1807].

MOORE, T. (1865). *Poetical Works With a Life of the Author*. London: Routledge Warne and Routledge. [TEXTE DE 1810].

SHIATY, A. (sous la direction de) (1987). *Dictionnaire du français plus*. Montréal: Centre educatif et culturel.

TOCQUEVILLE, A. (1957). *Oeuvres complètes. t.5. Voyage en Sicile et aux Etats-Unis*. Texte établi, annoté et préfacé par J.-P. Mayer, 2e éd., Paris: Gallimard [TEXTE DE 1831].

POUR UNE ANALYSE DU CONTENU CULTUREL DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES ÉCRITS, EN L'OCCURRENCE DES ARTICLES CONCERNANT L'UNIVERS DE LA FEMME

Enith Ceballos
Étudiante de 3e cycle
Didactique

L'utilisation de documents authentiques en didactique des langues étrangères est devenue pratique courante dans le cadre de l'approche communicative. Si cette pratique a suscité beaucoup d'intérêt, elle a également amorcé une réflexion sur les modes d'utilisation des textes.

En effet, une telle démarche doit tenir compte de l'aspect lecture/compréhension du texte. Or, nous savons pertinemment que la compréhension en langue étrangère présente un certain nombre de difficultés, liées par exemple à une connaissance limitée du code linguistique, au manque de familiarité avec le sujet traité, aux implicites, aux aspects culturels, etc. Pour contourner ces difficultés, l'analyse du contenu culturel et idéologique des documents authentiques écrits constitue une alternative privilégiée qui requiert des instruments pédagogiques, c'est-à-dire des méthodes d'analyse qui puissent aider l'enseignant à mieux déceler les différents éléments contenus dans un texte. Ce travail s'avère particulièrement important lorsque nous prenons conscience que la lecture/compréhension d'un texte n'est pas une tâche facile; le bagage culturel de l'apprenant peut constituer une source d'interférence vis-à-vis du "vrai" message. De là, l'importance de la dimension interculturelle, c'est-à-dire le va-et-vient culture de la langue maternelle / culture de la langue d'apprentissage (Zarate, 1986; Alvarez, 1986).

Précisons d'abord ce que nous entendons par culture et idéologie.

La notion de culture (SAPIR, 1967; HERSKOVITS, 1967; WINSTON, 1933 et LINTON, 1936) que nous privilégions dans notre recherche s'inspire des théories anthropologiques: il s'agit de la totalité des traits matériels et non matériels avec les structures comportementales qui leur sont associées et les usages langagiers qu'une société possède. Tout objet culturel, dont les productions discursives, donne lieu à des représentations mentales qui sous-tendent entre autres des attitudes et des composantes affectives.

Pour ce qui est du rapport langue/idéologie dans le discours, nous adoptons le point de vue de Michel PÊCHEUX (1975), selon lequel, même s'il est impossible d'identifier idéologie et discours, on doit concevoir le discursif comme un des aspects matériels de l'idéologie. Toute formation discursive relève de conditions de production spécifiques.

Quant à notre méthode d'analyse, elle s'inspire en grande partie des théories linguistiques sur l'analyse des axes d'organisation textuelle (énonciatif/narratif/argumentatif) (CHARAUDEAU, 1983) et des méthodes d'analyse qualitative utilisées en sociologie (L'ÉCUYER, 1987).

Nous énumérons d'abord les six étapes de l'analyse et donnerons ensuite une explication qui renvoie à des tableaux correspondant à chacune des étapes. Le texte analysé est tiré de la revue Châtelaine (mars 1985) et s'intitule "Politique familiale, un livre couleur d'espoir".

Ce travail d'analyse fait partie d'un corpus plus large dans le cadre de la rédaction d'une thèse de doctorat.

MÉTHODE D'ANALYSE POUR LES TEXTES

Préanalyse:

S'il s'agit d'un corpus (ex.: l'écologie, la femme, la dette extérieure), une vue d'ensemble et une classification du matériel sont nécessaires. Cette classification peut se faire en regroupant les textes selon leur contenu. Dans un corpus comme l'écologie, par exemple, pourront être regroupés différemment: ceux ayant une plus grande information sur les positions des écologistes, des groupes populaires, etc.; ceux donnant plus d'information sur les positions des industries privées; ceux exprimant les positions du gouvernement, etc.

Analyse de contenu

Étapes:

1. Lecture détaillée du texte.
2. Élaboration d'un plan général du texte.
3. Identification des différents participants à la communication dans le texte: les actants, les actions, les arguments. Élaboration d'un tableau pour chacun des intervenants ou des participants.
4. Identification des marques linguistiques qui confèrent une signification particulière aux catégories choisies. Élaboration des tableaux.
5. Interrelation sémantique des catégories choisies. Élaboration des tableaux.
6. Interprétation des résultats.

Étape 1:

Lire le texte à plusieurs reprises afin d'avoir une bonne compréhension du contenu[1]. On commence par une lecture souple sans idées fixes. Après deux ou trois lectures, réfléchir sur ce qu'on veut chercher dans le texte. Revenir à la lecture. Chaque lecture apporte des éléments nouveaux. Dans les dernières lectures, avant de passer à l'étape suivante, garder à l'esprit les grandes lignes du contenu du texte.

Étape 2:

Ce plan peut consister en un tableau où apparaissent les différentes catégories (paramètres), actants, participants à la communication sans donner de détails. Ce tableau permet une visualisation rapide et nous guide déjà dans notre analyse (voir tableau 1).

Étape 3:

Il est intéressant ici d'utiliser l'instrument d'analyse qui fait référence aux trois composantes essentielles de toute production discursive, à savoir (voir tableau 2):

[1]La lecture/compréhension d'un texte en langue étrangère requiert plus d'information, souvent extratextuelle, qui vient combler les vides.

a) L'énonciatif

les PARTICIPANTS LA COMMUNICATION
(énonciateur/destinataire)
les CONDITIONS DE PRODUCTION (où?, quand?)
l'INTERTEXTUALITÉ discours rapporté
longitudinale
transversale

b) Le narratif

leurs QUALIFICATIONS

les ACTANTS et

leurs ACTIONS

c) L'argumentatif (obtenir l'adhésion de l'AUTRE)

argumentation directe ou explicite vs argumentation indirecte
les stratégies argumentatives (qui combinent l'énonciatif, le narratif, l'argumentatif...)
(Charaudeau, 1983).

Étape 4:

Cette étape d'identification des marges linguistiques qui confèrent une signification particulière aux catégories choisies, est importante dans la mesure où elle permet de voir, d'une certaine façon, les intentions communicatives des participants à la communication (voir tableaux 3 et 4).

Ex.: Livre couleur d'espoir
Heureusement la définition de la famille est assez souple (voir tableau 3).

Étape 5:

Il s'agit de repérer les catégories choisies et d'identifier les idées qui lui sont associées. Cette étape nous permet de voir la valeur ou le sens que prennent les notions en contexte. Ce réseau sémantique établit l'interrelation des catégories, laquelle permet de découvrir d'autres traces qui passent inaperçues lors des premières analyses. Cette étape permet aussi de déceler les implicites qui s'y trouvent et qui peuvent être de nature différente, comme ceux que l'énonciateur, le participant à la communication ou le scripteur prend comme faisant partie de la connaissance collective, ex.: *On* réclame une politique qui donnerait *un peu de cohérence*... (implicite: il n'y a pas de cohérence; voir tableau 6). Il y a aussi les implicites dont la nature montre les intentions profondes de l'énonciateur ou autre participant à la communication, ex.: *préjugés* à l'égard des femmes (implicite: l'énonciateur présume qu'il y en a, mais lesquels? (Voir tableaux 5 et 6).

Étape 6:

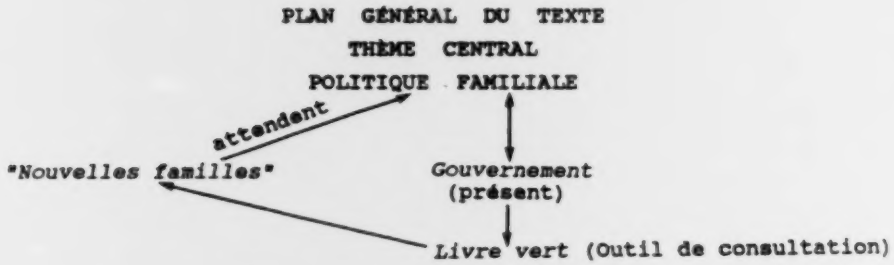
Cette étape présuppose d'avoir complété l'analyse du corpus pour faire apparaître les interrelations qui existent entre les divers paramètres ou catégories d'un texte à l'autre, et avoir une vue d'ensemble du corpus.

TABLEAU I :

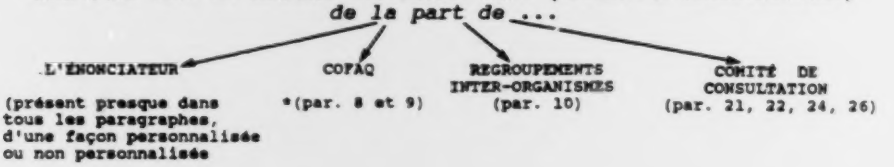
Pour une analyse du contenu culturel

TEXTE

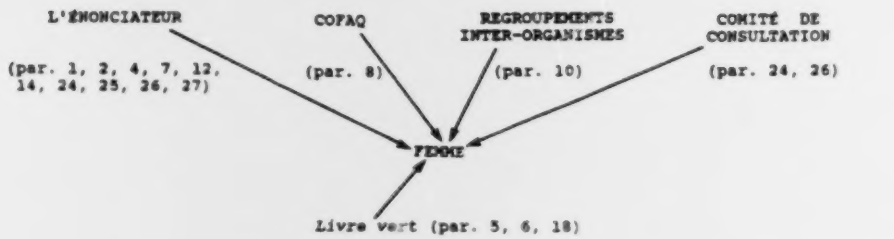
TITRE: *POLITIQUE FAMILIALE:* "un livre couleur d'espoir"



Réaction sur le contenu du livre vert (outil de consultation) *de la part de ...*



Paramètre à étudier : Présence ou image de la femme à travers ...



*par.: paragraphe signalé dans l'article.

TABLEAU II :

Les participants la communication - les actions, les arguments

LIVRE VERT (Outil de consultation)

Porte sur des secteurs variés selon l'énonciateur:	Paragraphe
■ Soutien économique aux familles, garderies, éducation, services sociaux, loisirs, etc.	3
■ Espoir qu'une politique familiale "basée sur la qualité de vie des familles aura un impact sur la fécondité"	5
■ Rappelle la nécessité de penser à des politiques familiales tenant compte des nouveaux rapports entre hommes et femmes	5
■ Laisse aux familles le choix des mesures ... pour favoriser le retour des mères au foyer	6
■ Se propose d'accorder une importance égale au parent et au travailleur	13
■ Possibilité de développer les horaires variables, de multiplier les emplois à temps ...	15
■ Il étale les résultats d'un sondage démontrant que la majorité des mères privilégient la garde en milieu familial pour les enfants de moins de 2 ans ...	18

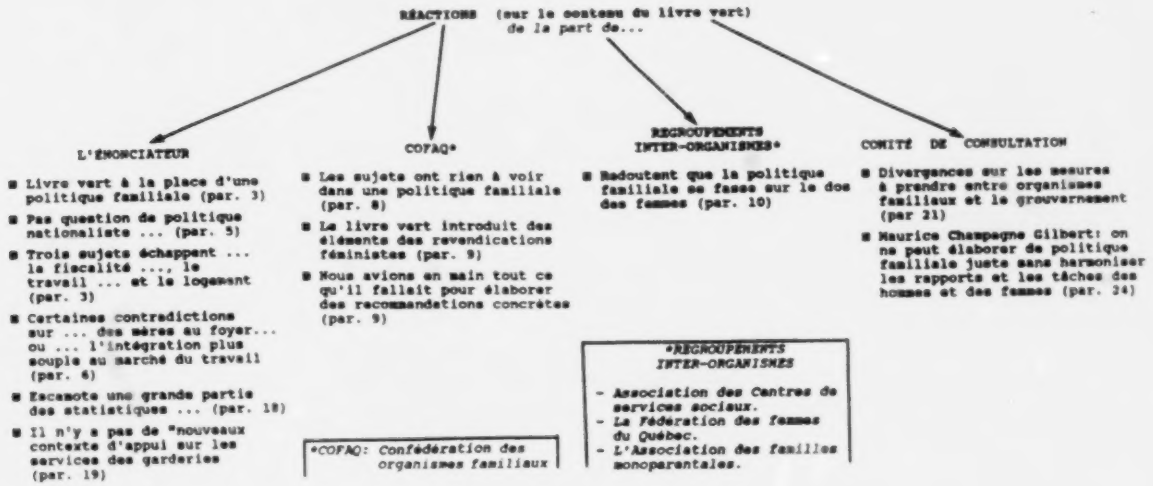


TABLEAU III :

QUelques marques linguistiques de l'énonciateur concernant:

LIVRE VERT

- couleur *d'espoir* (voir titre)
- *la montagne accouche d'une souris* (par. 3)
- *simple* outil de consultation (par. 3)
- tout *au plus* (par. 3)
- *certaine* orientation (par. 4)
- *excellentes* déclarations mais... (par. 6)
- voilà le *hic* ... (par. 13)
- *escamote* ... (par. 18)
- il n'y a pas de "nouveaux" contextes (utilisation des guillemets, par. 19)

NOUVELLES FAMILLES*

- "nouvelles familles" utilisation des guillemets, par. 0)
- ont besoin d'un *sérieux* coup de main (par. 3)
- heureusement la définition de la famille est *assez souple* (par. 4)
- la COFAQ *s'indigne* ... (par. 8)
- seulement 12% des besoins de garderie ... (par. 17)

*NOUVELLES FAMILLES

Monoparentales (par. 2)
Mères seules (par. 2)
sur le marché du travail
Conjointes de fait (par.?)
Familles en commune (par. 4)

FEMMES

- les aider à s'intégrer plus *souplement* ... (par. 6)
- (utilisation du caractère gras de la part de l'énonciateur concernant les femmes et leur travail (par. 7)
- *préjugés* à l'égard des femmes (par. 25)
- *principes* défendus par les... (par. 25)

SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

- drame *en vase clos* (par. 2)
- *trop* courant (par. 2)
- *spectaculaire* augmentation des divorces (par. 2)
- *mélange explosif* (par. 2)
- *Notre société en évolution* (par. 3)

TABLEAU IV :

Situation de la femme et/ou le rapport avec la politique familiale

L'énonciateur

- Mères seules (par. 1) (compris implicitement)
- Pas de politique ou mesure pour ramener les mères au foyer... modèles familiaux plus conservateurs (par. 4)
- Pas de politique nataliste (par. 5)
- En familles monoparentales ou reconstituées (par. 4) (information extra-textuelle: la plupart sont des femmes)
- Situation économique: si les femmes mariées quittaient leur emploi, le nombre des familles pauvres augmenterait (par. 7)
- Mères (parents): difficile de concilier travail et responsabilité parentale (par. 11)
- Congé de maternité est de 15 semaines. Possibilité de prolonger à 20 semaines...? (par. 14)
- Congé spécial: possibilité d'amélioration (par. 14)
- Congé parental offert au secteur public. Possibilité d'adoption au secteur privé? (par. 14)
- Préjugés à l'égard des femmes (par. 25) des minorités ethniques ou religieuses, des homosexuels...
- Les principes défendus par les féministes... (par. 25)

TABLEAU V :

Association d'idées

Texte: politique familiale: un livre couleur d'espoir

(Le paramètre FEMME se trouve d'une façon implicite dans les autres paramètres ou catégories)

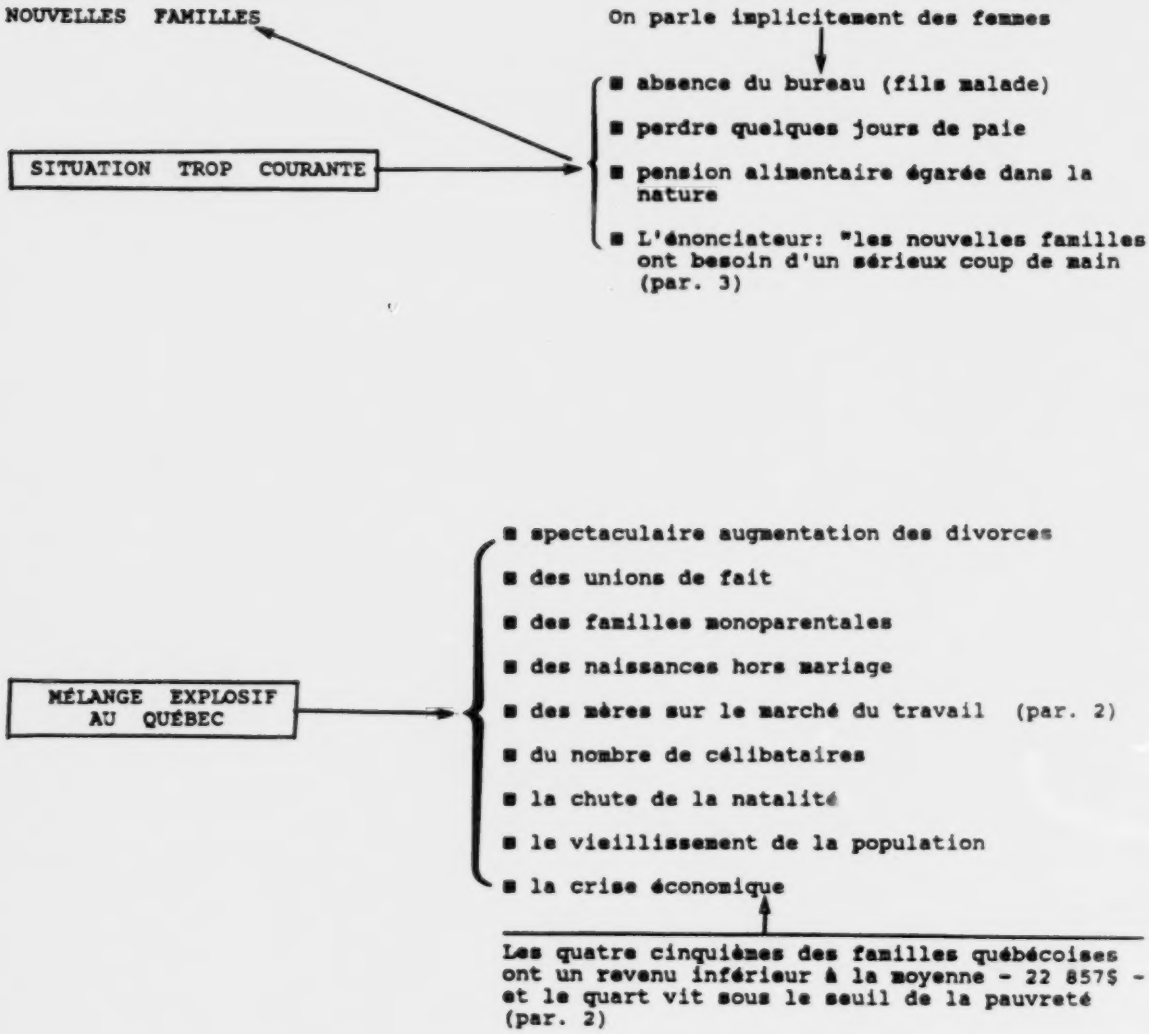
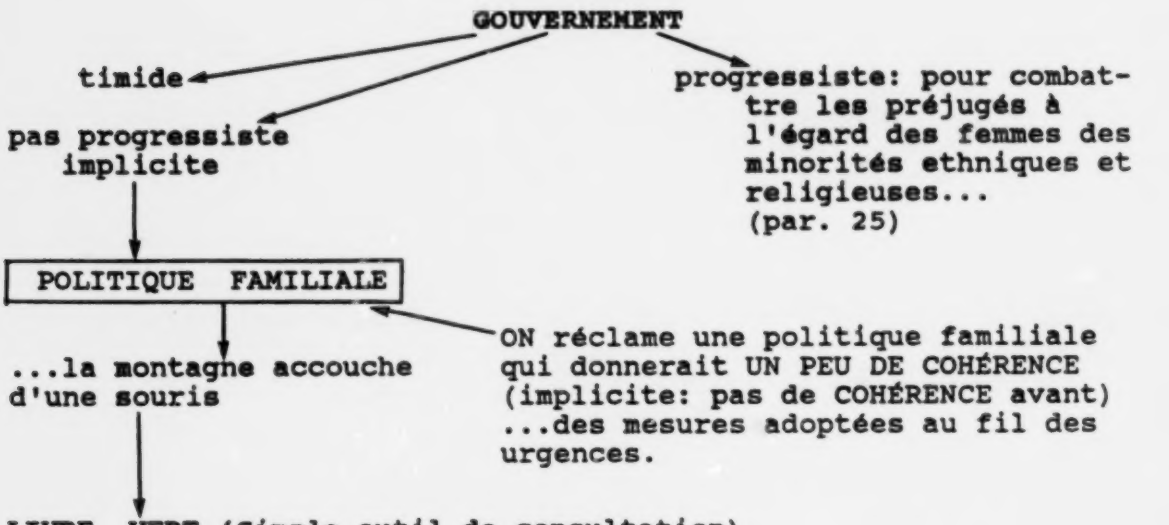


TABLEAU VI :



- introduit des éléments qui relèvent des *revendications féministes* (par. 9) ...certains sujets à la mode: la violence (femmes battues) la double tâche des femmes, leur insécurité financière... (par.)
- au niveau du gouvernement, il n'y avait pas unanimité (par. 26)
- politique familiale touche presque tous les ministères: Affaires sociales, Éducation, etc.

LIVRE VERT

- présente *tout de même* certaines orientations (implicite: il y a du positif)
- souligne l'espoir qu'une politique familiale aura un impact sur la *FÉCONDITÉ* (par. 5)
- *rappelle* la nécessité de penser à des politiques familiales tenant compte des *nouveaux rapports* entre *hommes et femmes* (implicite: On oublie?)

TABLEAU VII :

Livre vert

- désamorce quelques *inquiétudes* (implicite: il y avait des inquiétudes)
- *ON* constate certaines contradiction:
  Laisse aux familles le choix des mesures à prendre...
  pour retour *des mères au foyer* (par. 6 - par. 4 aussi)
- Se propose donc d'accorder une *importance égale* au parent et au travailleur
- Trois (3) mesures possibles (par. 13)
  - les congés parentaux et familiaux
  - flexibilité des régimes de travail
  - service de garde

POLITIQUE NATALISTE
- devant la dénatalité
- l'éclatement des *familles traditionnelles* (implicite)
- pas question de politique nataliste

ou d'autres mesures visant à ramener les *Mères au foyer* (voir Livre Vert) et les parents à des modèles familiaux plus conservateurs

F E M M E S
- MÈRES AU FOYER (par. 4 et 18)
- MARIÉES ET LEUR EMPLOI (par. 7)
- EMPLOI (par. 7)
- CONGÉ MATERNITÉ (par. 14)
- POLITIQUE NATALISTE (par. 5)
- (PARENTS) Service de garde (par. 17)
- GARDERIE (par. 17 à 19)
- PRÉJUGÉS À L'ÉGARD DES FEMMES (par. 25)
- PRINCIPES FÉMINISTES (par. 25)

BIBLIOGRAPHIE

ALVAREZ, G. (1986). Culturel et interculturel dans l'enseignement des langues secondes. In *Didactique en question. Le point de vue de 22 spécialistes en français langue seconde*, F. Ligier et L. Savoie, coll. Pratiques langagières, Beloeil: La Lignée.

CHARAUDEAU, P. (1983). *Langage et discours*. Paris: Hachette.

FLOYD, P. et P. CARRELL. (1987). Effects on ESL Reading of Teaching Cultural Content Schemata. In *Language Learning*, vol. 37 N° 1, pp. 99-105.

HERSKOVITS, M.J. (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris: Payot.

LINTON, R. (1936). *The Study of Man*. New York / London: D. Appleton - Century Co.

L'ÉCUYER, R. (1987). L'analyse de contenu: notions et étapes. In *Les méthodes de la recherche qualitative*, Québec: Presses de l'Université du Québec.

PÉCHEUX, M. (1975). Analyse du discours, langue et idéologie. In *Langages*, N° 37, mars, pp. 7-81.

SAPIR, E. (1967). *Anthropologie*. Paris: Éditions de Minuit, Tome 2.

------ (1968). Le langage. In *La Linguistique*. Paris: Éditions de Minuit.

WINSTON, S. (1983). *Culture and Human Behaviour*. New York: The Ronald Press Co.

ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

ÉTUDE COMPARATIVE DES GESTES ET IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Angela Effiong
Etudiante de 2e cycle
Didactique

Ces dernières années, les gestes ont fait l'objet de beaucoup d'études, mais les applications pédagogiques de ces études restent encore très limitées. Les tendances actuelles en didactique des langues, qui mettent l'accent sur la communication authentique et la culture, rendent nécessaire l'enseignement des gestes dans la classe de langue étrangère. Cependant, les professeurs manquent d'indications pratiques pour faciliter cet enseignement. Notre but est donc de souligner l'importance de faire de la gestualité un domaine d'étude dans le programme de formation du personnel enseignant, et de fournir aux professeurs des guides gestuels faisant partie des guides pédagogiques pour des méthodes d'enseignement des langues étrangères.

Introduction

La communication humaine comporte non seulement des éléments linguistiques, mais aussi des éléments dits non linguistiques ou paralinguistiques. Cette dichotomie correspond à ce que quelques chercheurs appellent communication verbale et non verbale. Il y a toujours eu une forte tendance à négliger l'aspect non linguistique ou non verbal dans la communication. Mais les recherches et les travaux réalisés par les psychologues, linguistes, sociologues, ethnologues et autres au cours des dernières années ont démontré que le non linguistique de la communication joue un rôle aussi important que le linguistique et qu'il fonctionne d'une manière plus complexe qu'on l'avait imaginé. Ce qui amène les chercheurs à affirmer que les éléments non linguistiques de la communication peuvent constituer la clé de la compréhension du comportement social humain (Argyle, 1975; Lescure, 1984).

Les éléments non linguistiques se manifestent sous des formes phoniques ou non phoniques. Sourdot (1984: 16) considère comme phoniques:

> "- des éléments, tels que "tu vois", "tenes", vidés de leur contenu significatif originel et utilisés comme "phatèmes" dans l'interpellation ou le rappel à l'écoute de l'interlocuteur;
> - des éléments phoniques de nature fort diverse comme des clics, des cris, des onomatopées, des exclamations;
> - des éléments mélodiques et prosodiques qui ne sont pas, dans la langue en cause, directement utilisés à des fins de communication".

Sont non phoniques les gestes, les mimiques, les postures, l'expression faciale, les mouvements du tronc et de la tête, le toucher, l'odorat, la proximité et les distances sociales (Argyle, 1975; Kendon, 1981; Sourdot, 1984).

Dans cette étude, nous nous limiterons à un seul de ces éléments non linguistiques, c'est-à-dire les gestes dont l'étude constitue la kinésique. Il nous intéresse d'abord de savoir comment les mêmes gestes se traduisent dans différents milieux socio-culturels. Pour ce faire, nous comparerons les gestes de diverses cultures pour dégager les ressemblances et les différences qui

existent entre eux. Ensuite, nous examinerons les procédures pédagogiques dont disposent les professeurs pour favoriser l'enseignement du code gestuel des cultures-cibles dans l'enseignement des langues étrangères. Nous espérons que cette analyse permettra de proposer des solutions pour combler les lacunes qui semblent exister dans ce domaine.

Définitions et fonctions des gestes

Pour ce qu'il en est du terme "geste", commençons par la définition la plus ancienne et la plus simple, celle de Krout (1935). Pour lui, les mots sont les gestes auditifs et les gestes visuels. Blackmur (1979) conçoit les gestes comme constituant un langage au-dessous, au-delà ou à coté du langage des mots, ce qui implique que le langage gestuel est celui auquel nous avons recours quand le langage des mots nous fait défaut.

Wilkins (1979) ne définit les gestes que par leurs fonctions. Dans la communication humaine, les gestes sont dotés de trois fonctions: exprimer l'émotion, renforcer le sens des mots et décrire par d'autres moyens que les mots. Pour Argyle (1975), les gestes peuvent servir de support ou de substitut pour le langage verbal. Ainsi, ils peuvent servir à exprimer les émotions ou les attitudes interpersonnelles ou à donner de l'information sur une personne. On les emploie dans les cérémonies, les rituels, pour fin de propagande, en politique ou dans les arts.

Kendon (1983), tout en disant qu'il n'y a pas de définition exacte du geste, propose que le geste implique tout mouvement corporel visible à travers lequel un message est transmis; un mouvement qui diffère d'une expression émotionnelle, des maniérismes et des mouvements nerveux qui, quoique informatifs, ne sont pas considérés dans l'interaction comme des faits intentionnels. D'après Critchley (1975: 2) "gesture - and its diminutive gesticulation - refers to those bodily movements which accompany audible articulate utterance.... Its role is to augment, elaborate, intensify, expand, modify, maximize, emphasize, or in some way alter the reference-function of what is being said by the one who is talking".

Il est à noter que ces auteurs s'accordent pour dire que les gestes faisant partie du non linguistique dans la communication constituent un sous-système bien organisé qui existe côte à côte avec le langage vocal, ou parfois tout seul, pour remplir des fonctions diverses.

Typologie des gestes

Doctor (1985) distingue deux grandes sortes de gestes, les gestes qui se manifestent ouvertement dans les pratiques culturelles d'un peuple, par exemple, les gestes de danse, de manger et les gestes verbaux. Ces derniers sont soit motivés ou non motivés. Sont motivés les gestes qui accompagnent les attitudes émotives de l'individu comme la joie, la peur, le chagrin, etc. Les gestes non motivés ouverts sont ceux produits consciemment par le locuteur et n'ont pas souvent besoin de renforcement verbal. Les gestes non motivés couverts servent à accompagner ou à renforcer la communication verbale.

Kendon (1983) a résumé les recherches sur les gestes et a proposé deux classifications: la classification sémiotique qui regroupe les gestes selon la manière dont ils réalisent leurs significations et la classification fonctionnelle qui met l'accent sur le rapport entre gestes et langage verbal. Toutes les classifications linguistiques distinguent les gestes qui signalent des gestes qui représentent ou décrivent et des gestes dont les relations avec les référents sont purement conventionnelles. Ces gestes se disent symboliques. La classification fonctionnelle s'occupe des gestes d'interaction - salutation, requête, demande, refus, etc. et les gestes qui accompagnent le discours.

Critchley (1975) décrit deux variétés principales de gestes. Dans la première variété se trouvent les gestes symboliques, conventionnels et empiriques qui, bien que doués de sens, requièrent une interprétation pour être compris. De tels gestes font partie du langage des fraternités secrètes, du symbolisme religieux, de la mythologie et du folklore. La deuxième comprend les signes iconiques qui comportent une interprétation explicite et universelle: "Such natural gestures constitute a silent lingua franca comprehended by all, whatever the age, race, religion, social status, mental or cultural levels."

Efron (1941) fait une distinction d'une part entre les gestes qui sont utilisés simultanément avec la parole. Ce sont les gestes idéographiques qui marquent la structure logique de ce qui est dit: les gestes indexicaux qui signalent le référent; les gestes picturaux qui désignent ce dont on parle par un mouvement et les bâtons qui marquent le pas ou rythme du discours. D'autre part, il reconnaît les gestes symboliques ou les emblèmes qui peuvent fonctionner comme substituts de la parole.

Il est important à ce stade d'élaborer sur les traits distinctifs des emblèmes ou des gestes emblématiques ou symboliques, puisque c'est la catégorie des gestes qui nous intéresse dans cette étude. La définition que nous offrent Ekman et Friesen (1981) nous semble la plus significative:

> "Emblems are those nonverbal acts (a) which have a direct verbal translation usually consisting of a word or two, or a phrase,(b) for which this meaning is known by most or all members of a group, class, subculture or culture,(c) which are most often deliberately used with the intent to send a particular message to other person(s),(d) for which the person(s) who see(s) the emblem's message but also knows that it was deliberately sent to him, and (e) for which the sender usually takes responsibility for having made that communication".

Nous aimerions conclure cette section en disant que la typologie des gestes diffère selon les auteurs. Tandis que les uns se contentent de deux classifications, les autres donnent une gamme de catégorisation plus minutieuse. Mais un survol des études sur les gestes montre que malgré les différences de terminologies, il existe un accord sous-jacent entre les divers auteurs.

Comparaison des gestes

Les sociétés font une utilisation différente des gestes. Les mêmes gestes, par conséquent, peuvent être utilisés dans différentes sociétés souvent avec des sens différents et rarement avec les mêmes sens. Des cas existent aussi où les gestes d'une culture ne sont pas employés dans une autre culture. Ce phénomène s'explique par le fait que "kinetics, or gestures and motions are not instinctive human nature but are learned systems of behaviour differing markedly from culture to culture (Pittenger et Smith, 1979)". Sapir (1979) aussi remarque que les gestes " are not the simple individual things they seem to be. They are largely peculiar to this or that society". Etant donné ce qui précède, nous allons voir comment quelques gestes qui se présentent de la même manière physiquement ont une signification semblable ou différente d'une société à l'autre.

Morris, Collet et O'Shaughnessy (1979), après trois ans d'études de distribution géographique de gestes dans quarante localités de l'ouest et du sud de l'Europe et de la Méditerrannée, ont établi une liste de vingt "gestes-clés" (Stein et Day, 1979). Nous nous servons de ces vingt gestes-clés comme base de comparaison avec les gestes issus des autres études (Hochegger, 1978; Sparhawk, 1981). Les gestes de Hochegger proviennent de l'Afrique centrale et ceux de Sparhawk proviennent de l'Iran. Nous comptons seulement utiliser les gestes de la liste de Morris qui figurent dans les répertoires gestuels des deux autres auteurs, ce qui élimine les gestes 1, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 17 et 19. Il nous reste alors à étudier les similarités et les différences entre ces mêmes gestes identifiés dans des milieux socio-culturels divers.

Le geste 2 - "The Finger Cross" - ne se trouve pas dans la liste de Sparhawk. Les enquêtes de Morris révèlent six significations possibles pour ce geste: la protection, l'approbation, la fin d'une amitié, l'amitié, une invitation à jurer et la copulation. Selon Hochegger, ce geste est utilisé en Afrique centale comme une invitation à garder un secret, une signification qui n'a rien à voir avec celles de Morris. Le sixième geste, "The Eyelid Pull", qui est absent de la liste de Sparhawk, se trouve chez Hochegger. Dans les milieux sociaux étudiés par Morris (1979: 70), le geste est un appel à être alerte et il est aussi un indice de louange, de complicité et de cafard. Mais en Afrique centrale, il est une indication de refus (Hochegger, 1978: 160).

Le geste 7 - "The Forearm Jerk"- qui manque dans le répertoire de Hochegger, figure dans celui de Sparhawk. La signification du geste chez Sparhawk, un symbole de force, ne ressemble qu'à une des significations offertes par Morris (1979: 80), les deux autres significations étant une insulte et un commentaire sexuel.

Le geste 9 - "The Ring" - qui se présente sous une seule forme chez Morris, se présente sous trois chez Hochegger. Chez Morris, la seule forme du geste signifie l'approbation, un orifice, un zéro ou un défi. La première variante de Hochegger exprime l'assurance (p. 14), la seconde exprime une insulte sexuelle (p. 190) et la troisième, un zéro (p. 215), la seule signification qui s'accorde avec l'une de celles données par Morris. Ce geste n'existe pas dans le répertoire de Sparhawk.

Le geste 12 - "The Fig" - est le seul geste commun aux trois listes. Le geste se manifeste sous la même forme dans les trois ouvrages en question. Les trois auteurs reconnaissent le geste comme un signe d'un commentaire ou une insulte sexuelle, étant donné que la figue est généralement acceptée comme un symbole de la sexualité (Morris: 148; Hochegger: 191; Sparhawk, 1981). De plus, le geste se conçoit comme un signe de protection contre le malheur, une marque qui invoque le bonheur et un signe qui veut dire "rien" (Morris: 148).

Le geste 16 - "The Thumbs Up"- qui n'existe pas chez Sparhawk, est une indication d'approbation et de satisfaction chez Morris (p.186) et Hochegger (p.9). Morris donne aussi d'autres usages de ce geste: l'auto-stop, la numération, une insulte sexuelle et la direction.

Le geste 18 -"The Ear Touch"- qui se rencontre seulement chez Morris et Hochegger, se prête à des interprétations différentes. Chez Hochegger (p.60), le geste ne signifie qu'un appel à un interlocuteur de bien écouter, une signification qui s'éloigne de celles indiquées chez Morris (p.206): l'efféminé, l'alerte, l'approbation, l'écornifleur, la protection, le dénonciateur et l'incrédulité (Morris, p.206).

Le geste 20 - "The Palm-back V-Sign" - est un geste dont la signification dépend de la position de la main du locuteur. Chez Morris (p.226), le geste fait avec la paume tournée vers la personne qui l'utilise signifie la victoire, la numération, une insulte sexuelle, les cornes. Avec l'inversion de la paume, la connotation devient celle de la défaite. Mais la version que donne Sparhawk est une façon moqueuse et flirteuse de dire "vilain".

Jusqu'ici nous avons tenté une comparaison des gestes chez Morris, Hochegger et Sparhawk. En nous basant sur la liste de vingt gestes-clés fournie par le premier, nous avons choisi les gestes identiques dans les catalogues des deux autres. La situation s'est présentée de sorte que six gestes dans le répertoire de Hochegger et trois dans celui de Sparhawk s'identifiaient avec les gestes de Morris. Un seul geste, "The Fig", était commun aux trois travaux. L'explication de ce phénomène réside dans le fait que les études de Hochegger et de Sparhawk ont été effectuées dans un seul milieu socio-culturel spécifique tandis que celles de Morris étaient faites dans quarante milieux socio-culturels différents. Cette différence explique aussi pourquoi les gestes de Morris sont des gestes à messages multiples et ceux de Hochegger et de Sparhawk sont des gestes à messages uniques, sauf un des gestes de Hochegger.

Nous avons noté que parmi les trois gestes répertoriés de la liste de Sparhawk qui ressemblent à ceux de Morris, deux (b&c) possèdent les mêmes significations que les gestes de base (7&12). La signification pour le geste (b), la force, qui, chez Sparhawk est la seule, n'est que chez Morris (geste 7) une signification secondaire. Le troisième geste (a) a un sens tout à fait différent de celui de Morris pour le geste 20. La différence de signification est plus frappante entre les gestes de Morris et ceux de Hochegger. D'abord, six gestes dans le répertoire gestuel de l'Afrique centrale ressemblent, sur le plan physique, aux gestes de Morris (2, 6, 9, 12, 16, 18). Ensuite, parmi les six, l'un se manifeste sous trois formes, chacune ayant un sens différent. Aussi, seulement trois de ces gestes (a,d,e[i]) se rapprochent des gestes de Morris (9,12,16) sur le plan du sens. Le sens de deux de ces trois (a,d) correspond au sens principal de ceux des numéros douze et seize (12,16), l'autre qui est une variante a comme sens unique, ce qui est chez Morris un sens subsidiaire.

La conclusion à tirer de cette comparaison nous amène à affirmer l'existence de différents degrés d'interférence qui pourraient freiner la communication gestuelle entre les membres de ces groupes socio-culturels Cette interférence est due au fait que chaque groupe essayerait d'interpréter le système gestuel de l'autre par le sien, soit qu'ils ne comprendraient pas les gestes utilisés parce qu'ils ne se trouvent pas dans leur culture, soit qu'ils confondraient le sens parce que le même geste chez eux a un sens différent.

Vu la comparaison des gestes que nous venons de présenter ci-dessus, quelque limitée qu'elle soit, il est évident que l'importance d'exposer les apprenants en langue étrangère aux éléments non linguistiques de la communication, surtout en ce qui a trait au système gestuel de la culture-cible, n'est pas la question ici. Il s'agit plutôt de réfléchir sur les procédures pédagogiques à adopter pour un tel enseignement. C'est l'aspect qui va retenir notre attention dans la dernière partie de cette étude.

Gestualité et enseignement des langues

Quoique cette étude porte sur l'importance des gestes dans l'enseignement des langues, on ne doit pas négliger l'utilité pédagogique des autres éléments non linguistiques de la communication. Les éléments phoniques, par exemple, font partie intégrante d'une langue et diffèrent d'une langue à l'autre. Il est donc pertinent, lorsqu'on enseigne une langue étrangère, de sensibiliser les apprenants aux éléments phatiques, mélodiques et autres de cette langue. Une sensibilisation accrue à ces facteurs pourrait jouer un grand rôle dans l'élimination des préjugés souvent portés sur des langues étrangères à propos de ces éléments apparemment non significatifs. Alvarez (1980: 65-66) fait allusion à ce fait quand il explique l'incidence de la distribution des accents et la durée vocalique dans la détermination du rythme de la phrase d'une langue.

> "C'est pourquoi pour une oreille française ou espagnole l'anglais présente une allure saccadée ou syncopée. A l'inverse, pour l'oreille anglaise, l'espagnol et le français peuvent donner une impression de monotonie, à cause de leur rythme plus régulier. L'enseignement du rythme typique de chaque langue semble donc devoir faire partie de tout enseignement systématique de la prononciation".

Les chercheurs s'accordent généralement sur la nécessité d'incorporer l'enseignement de la gestualité dans l'enseignement des langues. Toutefois, les professeurs, à qui revient la tâche d'effectuer cet enseignement, se demandent comment y procéder. Plus souvent, les études ne leur offrent que des listes des lectures sur la kinésique ou sur la culture. Les ouvrages recommandés, bien qu'ils renseignent les professeurs sur l'enseignement de la culture en général ou sur l'utilité pédagogique des gestes, n'informent pas sur les démarches à suivre dans l'enseignement de la gestualité de la culture-cible dans la classe de langue.

Il semble que les études qui fournissent des inventaires des gestes aux professeurs constituent un pas dans la bonne direction. Mais ces études indiquent rarement aux professeurs comment se servir des inventaires en classe. Notons quelques exceptions. Green (1968) a préparé un inventaire thématique de gestes espagnols péninsulaires. Pour en démontrer l'utilité pédagogique, il illustre quatre dialogues avec des gestes appropriés. L'illustration se présente sous forme de numéros qui réfèrent le professeur à un geste approprié décrit dans l'inventaire. Green (1971: 66) conseille aux professeurs qui se sert de l'inventaire de:

> "To familiarise himself with the organisation, scope, and contents of the gesture inventory before he attempts to utilise it as an instructional resource tool. He should then examine the dialogue to be taught with a view of determining which utterances in the dialogue can appropriately be glossed with authentic non-verbal behaviour from the gesture inventory".

Tsoutsos (1970) a aussi préparé pour l'usage des professeurs américains un inventaire illustré de vingt et un gestes français décrits par Brault (1963). Il a ensuite procédé à une illustration de trois dialogues avec des gestes tirés de l'inventaire.

Il importe de noter que ces auteurs demandent aux professeurs de faire in va-et-vient entre les inventaires, qui ne sont pas toujours disponibles (Green, 1971), et les manuels. Cette démarche, il faut l'avouer, ne facilite pas la tâche des professeurs.

Conclusion

Dans cette étude, nous avons essayé de montrer que, tout comme les systèmes proprement linguistiques, les systèmes non linguistiques des communautés culturelles différentes présentent des ressemblances et des différences en ce qui a trait à certains aspects de leurs manifestations. Notre analyse des systèmes gestuels a montré que les gestes peuvent fonctionner comme accompagnateurs, suppléments ou substituts de la parole. Limitant notre étude aux gestes symboliques ou emblématiques dans quelques communautés linguistiques, nous avons noté que chaque culture a ses propres gestes qui possèdent des significations spécifiques et conventionnelles, que les cultures différentes se servent des mêmes gestes pour exprimer les mêmes ou différentes idées, et enfin, qu'il y a des gestes qui se trouvent dans une culture, mais qui n'existent pas dans une autre.

Nous avons pourtant constaté que les procédures proposées pour incorporer l'enseignement du code gestuel dans l'enseignement des langues laissent beaucoup à désirer. Pour combler cette lacune, nous suggérons d'une part la révision du programme de formation des professeurs. Au lieu de recommander aux professeurs des lectures au cours de leur carrière d'enseignant, nous souhaiterions que la gestualité soit un domaine d'étude inclus dans leur formation. Ainsi, nous reprenons l'idée de Green (1971: 68) que "foreign culture kinesic information should be presented to teacher trainees during the preservice phase of their professional preparation". Une telle formation leur permettrait à la fois de comprendre et d'apprendre le système gestuel des cultures dont ils vont enseigner les langues.

D'autre part, nous croyons qu'il serait plus utile d'intégrer les guides gestuels dans les guides pédagogiques qui accompagnent les méthodes des langues étrangères. C'est aux concepteurs des méthodes et aux chercheurs, oeuvrant dans le domaine de la kinésique, de collaborer et de fournir aux professeurs les descriptions et les illustrations des gestes qui conviennent aux dialogues figurant dans les guides pédagogiques. De cette façon, ils pourraient facilement, avec les indications données, reproduire les gestes lorsqu'ils présentent les dialogues aux apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

ADLER, M.K. (1979). *Non-vocal Language and Language Substitutes*. Hamburg: Buske.

ALVAREZ, G. (1980). *Concepts linguistiques en didactique des langues (Notes de cours)*. Québec.

ARGYLE, M. (1975). *Bodily Communication*. London: Methuen.

BLACKMUR, R.P. (1979). "Language as Gesture, Essays in poetry". In *Non-Vocal Language and Language Substitutes*, M. K. Adler (ed.), Hamburg: Buske.

BRAULT, G.J. (1963). "Kinesics and the Classroom: Some Typical French Gestures". *French Review*, vol. 36, no 1, pp. 374-382.

DOCTOR, R. (1985). "La kinésique, la proxémique et le dialogue des cultures". *Dialogues et Cultures*, 27.

EFRON, D. (1941). *Gesture and Environment*. New York: King's Crown Press.

EKMAN, P. et F. WALLACE (1981). "The Repertoire of Nonverbal Behaviour: Categories, Origins, Usage, and Coding". In *Nonverbal Communication, Interaction and Gesture*, A. Kendon (ed.), The Hague: Mouton.

GREEN, J.R. (1968). *A Gesture Inventory for the Teaching of Spanish*. Philadelphia: Chilton.

------ (1971). "A Focus Report: Kinesics in the Foreign- Language Classroom". *Foreign Language Annals*, vol.5, no 1, pp. 62-68.

HOCHEGGER, H. (1978). *Le langage gestuel en Afrique centrale*. Bandundu: Ceeba Publications, Série 11, vol. 47.

KENDON, A. (1981). "Introduction: Current Issues in the Study of Nonverbal Communication". In *Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture*, A. Kendon (ed.), The Hague: Mouton.

----- (1983). "Gesture and Speech: How They Interact". In *Nonverbal Interaction*, J.M. Wiemann et R.P. Harrison (eds.), Beverly Hills: Sage Publications.

KROUT, M.H. (1979). "The Social and Psychological Significance of Gesture (A Differential Analysis)". In *Non-Vocal Language and Language Substitutes*, M.K. Adler (ed.), Hamburg: Buske.

LESCURE, R. (1984). Allocution d'ouverture au Colloque sur le non-linguistique dans la communication, Vichy, 14 et 15 janvier 1983, Publications du CAVILAM, no 2.

MORRIS, D., P. COLLET et M. O'SHAUGNESSY (1979). *Gestures: Their Origins and Distribution*. New York: Stein et Day.

PITTENGER, R.E. et H.L. SMITH (1979). "A Basis for Some Contributions of Linguistics to Psychiatry". In *Non-Vocal Language and Language Substitutes*, M. K. Adler (ed.), Hamburg: Buske.

SAPIR, E. (1979). "Speech as a Personality Trait". In *Non-Vocal Language and Language Substitutes*, M. K. Adler (ed.), Hamburg: Buske.

SOURDOT, M. (1984). "Place des éléments non-linguistiques dans l'économie de l'acte de communication". In *Actes de Colloque sur le Non-linguistique dans la communication*, Vichy, 14 et 15 janvier 1983, Publications du CAVILAM, no 2.

SPARHAWK, C.M. (1981). "Contrastive - Identification Features of Persian Gesture". In *Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture*, A. Kendon (ed.), The Hague: Mouton.

TSOUTSOS, T. (1970). "A Tentative Gesture Inventory for the Teaching of French". *M. S. Thesis*, Queens College.

WILKINS, J. (1979). "Clues in Aphasia". In *Non-Vocal Language and Language Substitutes*, M. K. Adler (ed.), Hamburg: Buske.

Annexe

MORRIS, Desmond; COLLET, Peter et O'SHAUGHNESSY.
Gestures: Their Origins and Distribution.
New York: Stein & Day, 1979

HOCHEGGER, Herman.
Le langage gestuel en Afrique Centrale.
Bandundu: Ceeba Publications, Série II, vol. 47, 1979.

9

APPROBATION
A

(a)

Le pouce pointé vers le haut à la hauteur de la tête.
C'est excellent!

160

REFUS
A

(b)

L'index de la main droite tire la paupière inférieure de l'oeil droit vers le bas.
Je refuse! Pas d'accord!
C'est ton affaire!

182

SECRET
A

(c)

L'index de la main droite cache le majeur, imitant ainsi un oeil fermé.
Gardez cela secret!

191

SEXE
E

(d)

De la main fermée sort le pouce entre l'index et le majeur.
Ton sexe!

14

ASSURANCE

(e[i])

Le pouce et l'index forment un petit cercle tandis que les autres doigts sont tendus. La main est placée à la hauteur du cou! cf. ZÉRO.
Je t'assure!

215

ZÉRO!

(e[ii])

L'index et le pouce de la main droite forment un cercle. Injure.
Petit sexe!

190

SEXE
C

(e[iii])

L'index et le pouce de la main levée forment un cercle.
Rien! On n'a rien eu!

60

ÉCOUTEZ
B

(f)

La main droite tient l'oreille et la secoue de gauche à droite.
Écoutez bien!

SPARHAWK, Carol M.
"Contrastive - Identification Features of Persian Gesture",
in Kendon, ed.,
Non-verbal Communication, Interaction and Gesture.
The Hague; Mouton, 1981.

Features of Persian Gesture

(a)

joking, flirtatious
'naughty, naughty'

UPPER ARM
WRIST

(b)

upper arm
'strong'

PERSIAN FEATURE
(Hand Designators, continued)

FIST: thumb between
index and middle finger
FIST: thumb on side
of index finger

(c)

index and middle
'intercourse'

L'ÉVALUATION DE DIDACTICIELS: CONTRIBUTION À L'ÉLABORATION D'UN INSTRUMENT SPÉCIFIQUE À L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE OU LANGUE ÉTRANGÈRE

Marie-Josée Fortin
Etudiante de 2e cycle
Didactique

La réalisation d'un instrument d'évaluation de didacticiels spécifique à l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère suppose la rencontre de quatre domaines: linguistique, didactique, informatique et évaluation. Il nous faudra arriver à mieux comprendre chacune de ces composantes afin de les intégrer pour la réalisation d'un instrument.

Nous présenterons d'abord le contexte dans lequel a été prise la décision de mener une telle recherche, puis nous dégagerons les principaux problèmes rencontrés relativement à l'obtention de critères généraux. Suivront le but de la recherche ainsi que la méthodologie adoptée pour l'atteindre. Nous ferons ensuite ressortir les difficultés à venir quant à la définition de critères spécifiques en ce qui concerne notamment l'environnement d'apprentissage. Finalement, nous examinerons les différentes fins que peuvent servir l'ensemble de ces critères compte tenu de l'approche d'évaluation envisagée.

Introduction

Depuis l'apparition du didacticiel, nombreuses et variées sont les réactions des diverses clientèles auxquelles il s'adresse. L'engouement de départ a cependant fait place à une certaine lassitude, ce qui ne favorise pas son intégration dans le domaine de l'éducation. Quatre affirmations généralement acceptées viennent expliquer le problème de la sous-utilisation de cette nouvelle technologie:

1) le manque de didacticiels;
2) le manque de didacticiels de qualité;
3) le coût élevé des didacticiels et de l'équipement;
4) les difficultés qu'ont les enseignants à sélectionner les didacticiels (Shifferman, 1986).

Certaines conclusions du projet de recherche intitulé "Analyse, évaluation et élaboration de didacticiels" (RELAI), projet auquel j'ai participé, montrent clairement que le développement d'un instrument d'évaluation constitue une étape préalable à l'élaboration de didacticiels, instrument qui permettrait d'évaluer le didacticiel au cours des diverses phases de son développement et qui offrirait suffisamment d'informations à ceux qui doivent opérer une sélection parmi les produits complétés.

L'idée que l'élaboration d'un didacticiel doit d'abord être précédée du développement d'un instrument d'évaluation est issue de l'analyse des instruments et des écrits portant sur l'évaluation de didacticiels, analyse qui a permis de dégager plusieurs problèmes.

Problématique

Les instruments, bien qu'ils proposent des questionnements suffisamment élaborés pour fournir des critères de choix à un concepteur ou à un utilisateur, recouvrent des champs très généraux, rendant ainsi possible l'évaluation de tout didacticiel avec un même instrument, et ce indépendamment de la matière enseignée. Utiliser un tel instrument pour l'évaluation de didacticiels de langue, c'est affirmer que l'apprentissage d'une langue implique les mêmes principes que tout autre apprentissage, alors que ce n'est pas le cas.

De plus, les critères présentés dans la littérature se font rares et ne sont guère satisfaisants. Au cours des dernières années, un grand nombre d'articles et de monographies concernant le micro-ordinateur en éducation ont été publiés. Cependant, peu d'entre eux concernent l'évaluation de didacticiels, la forme qu'elle devrait prendre, sa méthodologie, la procédure selon laquelle elle devrait être conduite, etc. Lorsque l'on traite des critères destinés à l'évaluation de didacticiels, on le fait souvent sous forme prescriptive; conseils pratiques pour le professeur occupé (Hankansson, 1981; Harris, 1982).

Dans la plupart des cas, les critères sont proposés - dans les instruments et dans les écrits - en termes généraux et impliquent un grand nombre de sous-éléments, laissant ainsi place à l'interprétation (Adams et Jones, 1983).

Lorsque tous sont présentés et détaillés, ils comportent souvent des qualificatifs ambigus et non significatifs (Wager, 1981). De plus, la plupart de ceux-ci concernent les caractéristiques techniques, négligeant les principes d'apprentissage (Ragsdale, 1982; Johnston, 1987) et ne tenant pas compte de la matière enseignée (Rashio et Lange, 1984).

Ajoutons enfin que l'analyse des différents écrits et des instruments a permis de constater un certain imbroglio terminologique qui est sans doute attribuable à la nouveauté relative du domaine de l'évaluation des didacticiels ainsi qu'à un manque de rigueur dans l'ordre des aspects ou des critères présents dans les grilles. Ainsi, les aspects s'adressant à la description proprement dite d'un didacticiel se mélangent plus ou moins avec ceux qui sont destinés à juger de sa valeur technique ou pédagogique.

But de la recherche et méthodologie

Cette recherche a donc un double but. Elle vise d'abord l'élaboration d'une grille d'évaluation générale qui tiendra compte des critères proposés dans la littérature portant sur l'évaluation des didacticiels, critères que l'on aura pris soin de désambiguïser et d'ordonner de manière à bien distinguer ce qui appartient à la description de ce qui relève de l'évaluation.

Cette première grille sera ensuite complétée par l'ajout de critères propres à l'enseignement des langues, plus spécifiquement à l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère.

Les éléments sur lesquels nous centrerons nos efforts sont l'environnement d'apprentissage et la matière enseignée.

Quelques chercheurs (Wade, 1980; Wager, 1981; Steffin, 1983) s'intéressent de près à l'évaluation de l'environnement d'apprentissage et dégagent plusieurs principes d'ordre cognitif. Ils fournissent une théorie de base (Gagné et Briggs, 1979) s'appliquant à toute situation d'apprentissage indépendamment de la matière enseignée. Les critères d'évaluation qu'ils ont dégagés viendront s'ajouter ici à ceux traditionnellement présentés dans les instruments.

Pour réaliser notre grille d'évaluation, nous allons nous baser sur les trois manières d'envisager la réalisation d'un instrument afin de maximiser l'interaction entre elles. Ainsi, nous réunirons recherche théorique, recherche appliquée, idées et intuitions. La première, nous venons de le voir, ayant été laissée de côté.

Cadres théoriques

En ce qui concerne les cadres théoriques, nous tiendrons compte des domaines de l'informatique et de l'auto-apprentissage afin d'être en mesure d'appliquer des critères d'évaluation, destinés à des méthodes traditionnelles, au nouveau matériel que constitue le didacticiel.

Pour l'aspect général de la grille, la littérature portant sur l'évaluation de didacticiels nous permet de disposer suffisamment de critères pour la prise en compte de tous les éléments à considérer.

Pour l'aspect spécifique de la grille, nous nous appuierons sur l'ouvrage *"Principes de didactique analytique"* (Mackey, 1972) qui nous fourniront des critères pour l'analyse du contenu enseigné; toutefois, nous ne procéderons pas ici à une analyse quantitative. En ce qui a trait à l'évaluation de la qualité de l'environnement d'apprentissage, des critères généraux sont disponibles, mais d'autres doivent être développés en regard d'une théorie d'enseignement/apprentissage des langues secondes ou étrangères. Avant de dégager des principes qui permettront de définir des critères, nous devrons d'abord choisir le type d'apprentissage qui doit être favorisé.

Approches pour l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde

L'apprentissage de type algorithmique est actuellement celui qui est le plus favorisé par l'utilisation de l'informatique pour l'enseignement des langues, par comparaison à un apprentissage de type ludique ou de type heuristique.

Si nous cherchons de façon logique le point de rencontre optimal des différents domaines à l'intérieur desquels s'inscrit l'enseignement des langues assisté par ordinateur (langue, apprentissage et informatique), nous nous tournons naturellement vers un apprentissage algorithmique de la langue. Janitza (1985) précise bien que l'algorithme représente le fondement même du fonctionnement des ordinateurs et que la grammaire opératoire qu'il convient de proposer à l'intériorisation chez l'apprenant doit être un ensemble de principes de fonctionnement qui permette à l'apprenant de résoudre les problèmes de production ou de compréhension que posent la morphologie, la syntaxe et, pour l'oral, les structures phoniques de L2.

Favoriser ce type d'apprentissage, c'est adopter, en tout (ordinateur=système complet d'enseignement) ou en partie (ordinateur=complément de cours réguliers), une approche d'apprentissage explicite. C'est aussi affirmer que la langue cible peut être apprise par une connaissance consciente de la signification de ses mots et de ses règles grammaticales. Plusieurs chercheurs (Bialystock, 1978; Ellis, 1985) maintiennent que l'apprentissage explicite et la pratique des règles de grammaire peuvent conduire au processus automatique nécessaire pour la conversation courante dans la langue cible.

Il ne faut pas nier l'utilisation de l'EAO pour ces fonctions puisqu'il est reconnu que l'apprentissage explicite peut être utilisé lorsque le temps n'est pas un facteur important.

Cependant, si l'objectif de l'apprentissage d'une langue est posé comme étant la compétence de communication, une autre approche d'apprentissage devra être prise en compte. En effet, d'autres chercheurs, incluant Krashen, maintiennent que l'apprentissage explicite ne peut conduire au processus automatique que nous venons d'évoquer. L'idée de base est que les langues peuvent être apprises efficacement sans étude formelle de la structure de la langue et du vocabulaire. Krashen (1982: 23) discute de cinq hypothèses sur l'acquisition d'une langue seconde concernant la distinction entre acquisition et apprentissage. Ces hypothèses sont réunies pour donner deux principes de base: 1.) l'acquisition est plus importante que l'apprentissage; 2.) deux conditions sont nécessaires pour l'acquisition: un input compréhensible doit être fourni à l'apprenant et un filtre affectif doit permettre l'intégration (input in).

Les implications de ces principes suggèrent que la connaissance de la grammaire et du vocabulaire, bien que nécessaire et importante, n'est pas essentielle pour l'acquisition de la langue. Connaître la langue relève d'un apprentissage conscient alors que communiquer avec la langue implique un apprentissage implicite.

La première implication pour l'EAO est que, l'objectif étant ici la compétence de communication, il devra faire appel à des habiletés cognitives d'ordre supérieur de la langue plutôt qu'à un niveau de connaissance de base. Pour ce faire, un bon didacticiel devra non seulement permettre une interaction riche avec l'apprenant, mais celle-ci devra être communicative et signifiante.

C'est dans cette perspective que nous définirons les critères propres à évaluer la qualité de l'environnement d'apprentissage pour ainsi compléter la démarche d'identification des critères.

Il restera alors à choisir une approche d'évaluation et à déterminer une procédure d'examen pour que notre instrument prenne forme.

Evaluation

Le choix d'une approche pour l'évaluation ne s'avère pas facile étant donné que l'évaluation a connu, avec les ans, différentes définitions, chacune correspondant aux objectifs que se sont fixés les promoteurs (Nadeau, 1981).

Elle peut servir à mesurer une performance (Thorndike et Hagen, 1961; Ebel, 1965). Cependant, l'attribution d'un nombre à une performance donnée ne permet pas de juger si celle-ci est bonne ou mauvaise.

L'évaluation peut permettre d'évaluer l'atteinte d'objectifs. Les différents partisans de cette approche (Brooks, 1965; Metfessel et Michael, 1967; Greenberg, 1968; Hammound, 1973; Tyler, 1980) attachent une grande importance à la cueillette de l'information pour l'évaluation. Les objectifs pédagogiques sont pris en compte. Cependant, la vérification de l'atteinte ou de la non-atteinte des objectifs pour juger de la valeur d'un programme apparaît limitative.

Un des désavantages majeurs de ces deux définitions réside dans l'accent mis sur des objectifs spécifiques mesurables qui mettent dans l'ombre les objectifs moins spécifiques poursuivis par le développeur. Un autre désavantage est que l'intérêt est porté aux données recueillies à la fin de l'étude, ce qui réduit la possibilité de réviser le programme et de lui apporter des corrections. Holmes (1984) ajoute que les résultats statistiques sont limités, ce qui en réduit la sûreté, particulièrement en ce qui concerne les didacticiels, qui se différencient des autres matériels didactiques par leur nature interactive.

La prochaine définition de l'évaluation est celle où elle permet de porter un jugement professionnel. Elle implique alors l'utilisation de procédures d'accréditation. Cette approche plait de moins en moins aux spécialistes parce qu'elle repose sur l'opinion d'experts dont le jugement est basé sur des données plus ou moins fiables, et sur le fait que les critères utilisés sont internes. Le bénéfice d'une implantation rapide et d'un court délai pour l'obtention des résultats est diminué par le manque d'objectivité et par la difficulté à généraliser les résultats.

L'évaluation peut permettre de juger la valeur ou l'utilité sociale du programme (Scriven, 1967; Stake, 1967; Glass, 1971; Worthen et Sanders, 1973; Popham, 1975). Une caractéristique essentielle de l'évaluation est atteinte ici, soit la dimension de jugement de valeur. Contrairement aux définitions précédentes, l'évaluation n'est pas limitée à la simple mesure, à un jugement professionnel ou encore à l'atteinte des objectifs; l'évaluation inclut toutes ces activités et bien d'autres encore.

L'évaluation peut, enfin, permettre de prendre une décision. Plusieurs insistent sur cette dimension, sans cependant mettre de côté l'aspect jugement de valeur (Cronbach, 1963; Stufflebeam, 1971; Alkin, 1969; Provus, 1971). Une méthodologie d'évaluation est choisie en fonction du type de décision à prendre.

C'est cette dernière approche que nous avons retenue puisqu'elle s'attache au caractère décisionnel de l'évaluation:

> "One purpose of educational evaluation is to provide decision makers with information about the effectiveness of an educational program, product or procedure. Within this perspective, evaluation is viewed as a process in which data are obtained, analyzed, and synthetized into relevant information for decision making" (Borich et Jemelka, 1981: 161).

Procédure d'évaluation

En ce qui concerne la procédure d'évaluation, nous nous appuierons sur Steinberg (1984) qui a proposé une démarche de visionnement de didacticiels très élaborée.

Compte tenu que le didacticiel est caractérisé par des capacités interactives et par de multiples branchements, son examen devra reposer sur plusieurs visionnements. Chacun de ces visionnements correspondra à un objectif précis et comportera des critères différents.

Le premier visionnement aura pour but de décrire la leçon et de l'évaluer de manière générale. Il aura donc le même objectif que l'action de feuilleter un livre; il permettra d'obtenir un aperçu général de la leçon et de l'évaluer de manière générale.

Le deuxième visionnement aura pour but de décrire en détail les caractéristiques spécifiques de la leçon. Il aura pour objectif d'examiner en profondeur la présentation et l'organisation de toute la leçon. Ce visionnement devra être fait sans erreurs délibérées.

Le troisième visionnement aura pour but la détermination des règles qui permettent à l'apprenant de progresser à travers la leçon, ainsi que l'examen de l'assistance et des rétroactions qui lui sont fournies. La meilleure manière d'atteindre ce but est d'être un "mauvais apprenant". Commettre différents types d'erreurs permettra de voir si la rétroaction constitue une réponse standard à toutes les erreurs, ou bien si elle est adaptée à chacune des erreurs.

Le quatrième visionnement aura pour but de décrire les caractéristiques spécifiques de la leçon par l'examen des composantes propres à la matière enseignée: contenu, présentation, organisation, considérations pédagogiques. Il permettra de porter un jugement sur l'acceptabilité de la méthode.

Outil d'évaluation

Notre instrument correspondra à une liste de contrôle comportant un ensemble de dimensions à considérer pour évaluer les mérites relatifs de différents didacticiels. Un ensemble d'assertions à caractère descriptif et évaluatif sera présenté au répondant.

Les critères ne seront pas pondérés; la présence de certains étant plus ou moins importante selon la clientèle visée et le didacticiel évalué.

Le but premier est de s'assurer que les dimensions majeures sont examinées. Le principal avantage de cette approche réside dans le fait qu'elle attire l'attention des concepteurs et des décideurs sur les aspects critiques du programme.

L'omission de certaines dimensions peut constituer une limite de cette approche. Un autre problème réside dans le fait qu'elle ne fournit pas une approche systématique du traitement des données.

Conclusion

Les problèmes reliés à cette recherche sont importants et d'ordres variés. Ils touchent à la linguistique: quoi enseigner?, à la didactique: comment enseigner?, à l'informatique: comment présenter et organiser le contenu? et à l'évaluation: comment juger de l'acceptabilité du matériel?

Etant donné leur ampleur, je ne pourrai pas m'attarder sur chacun de ces problèmes; je m'attacherai principalement aux problèmes d'ordre linguistique et didactique qui constituent les points faibles des instruments disponibles.

L'instrument présenté reposera sur des assises théoriques et sera moins général que ceux qui existent déjà.

BIBLIOGRAPHIE

Enseignement assisté par ordinateur

JANITZA, J., C. DUPUY, R. LESCOEUR, G. SAMSON, J.-M. THIBAULT, D. TRAVERS, M. TRAVERS et G. VERRIER (1985). *Enseignement assisté par ordinateur des langues étrangères: théories - pratiques - perspectives*. Paris: Hatier.

SHIFFERMAN, S. (1986). "Software Infusion: Using Computers to Enhance Instruction, Part One: What Does Software Infusion Look it? *Educational Technology*, vol. 26, no 1, pp. 7-11.

STEINBERG, E.R. (1984). *Teaching Computers to Teach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Evaluation de didacticiels

ADAMS, A. et E. JONES (1983). *Teaching Humanities in the Micro-Electronic Age*. London: Oxford University Press, Milton Keynes.

BORICH, G.D. et R.P. JEMELKA (1981). "Evaluation". In *Computer-Based Instruction: A State-of-the-Art Assessment*, H. O'Neil Jr. (ed.), New York: Academic Press, chap. 6, pp. 161-209.

HANKANSSON, J. (1981). "How to Evaluate Educational Courseware". *Journal of Courseware Review*, vol. 1, no 1, pp. 3-5.

HARRIS, D. (1982). "Software Evaluation for Microcomputer Programs". *The Times Educational Supplement*, November 12th.

JOHNSTON, V.M. (1987). "The Evaluation of Microcomputer Programs: An Area of Debate". *Journal of Computer-Assisted Learning*, vol. 3, no 1, pp. 40-50.

KIDD, M. et G. HOLMES (1984). "CAL Evaluation: A Cautionary Word". *Computers and Education*, vol. 8, no 11, pp. 77-84.

RAGSDALE, J.R. (1982). "Evaluation of Microcomputer Courseware". In *Computers in Education Series*, Toronto: OISE Press.

RASHIO, R. et D.L. LANGE (1984). "A Discussion of the Attributes, Role and Uses of CAI Materials in Foreign Languages". *Journal of Computer-Based Instruction*, vol. 21, no 10, pp. 47-54.

STEFFIN, S.A. (1985). "A Suggested Model for Establishing the Validity of Computer-Assisted Instruction Materials". *Educational Technology*, vol. 23, no 1, pp. 20-22.

WADE, T.E., Jr. (1980). "Evaluating Computer Programs and Other Teaching Units." *Educational Technology*, vol. 20, no 11, pp. 32-35.

WAGER, W. (1981). "Issues in the Evaluation of Instructional Computing Programs". *Educational Computer Magazine*, vol. 1, no 3, pp. 20-22.

Didactique

MACKEY, W.F. (1972). *Principes de didactique analytique: analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Nouvelle édition traduite et mise à jour par L. Laforge avec la collaboration de l'auteur, Paris: Didier.

Approches d'enseignement/apprentissage

BIALYSTOK, E. (1978). "A Theoretical Model of Second Language Learning". *Language Learning*, vol. 28, no 1, pp. 69-83.

ELLIS, R. (1985). "A Variable Competence Model of Second Language Acquisition". *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching*, vol. 23, no 1, pp. 47-59.

GAGNE, R.M. et L.J. BRIGGS (1979). *Principles of Instructional Design*. (Second Edition), New York: Holt and Winston.

KRASHEN, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.

Approches d'évaluation

ALKIN, N.C. (1969). "Evaluation Theory Development". *Evaluation Comment*, vol. 2, no 1, pp. 2-7.

BROOKS, M. (1965). "The Community Action Program as a Setting for Applied Research". *Journal of Social Issues*, vol. 21, pp. 29-40.

CRONBACH, L.J. (1963). "Course Improvement Through Evaluation". *Teachers College Record*, vol. 64, pp. 672-683.

EBEL, R.L. (1965). *Measuring Educational Achievement*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

GLASS, G.V. et B.R. WORTHEN (1971). "Educational Evaluation and Research: Similarities and Differences". *Curriculum Theory Network*, no 8, Fall, pp. 47-65.

GRENNBERG, B.G. (1968). "Evaluation of Social Programs". *Review of International Statistical Institute*, vol. 36, pp. 260- 277.

HAMMOUND, R.L. (1973). "Evaluation at the Local Level". In *Educational Evaluation: Theory and Practice*, J.R. Sanders (ed.), Worthington, Ohio: C.A. Jones Publishing Company.

METFESSEL, N.S. et W.B. MICHAEL (1967). "A Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for the Evaluation of the Effectiveness of School Programs". *Educational and Psychological Measurement*, vol. 27, pp. 931-943.

NADEAU, M.-A. (1981). *L'évaluation des programmes d'études, théorie et pratique*. Québec: Presses de l'Université Laval.

POPHAM, J.W. (1975). *Educational Evaluation*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

PROVUS, M.C. (1971). *Discrepancy Evaluation.* Berkeley, Calif.: McCutchan Publishing Corporation.

SCRIVEN, M.C. (1967). "The Methodology of Evaluation". *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, vol. 1, pp. 39- 83.

STAKE, R.E. (1967). "The Coutenance of Educational Evaluation". *Teachers College Record*, vol. 68, pp. 523-540.

STUFFLEBEAM, D.L. (1968). *Evaluation of Enlightment for Decision-Making.* Columbus, Ohio: Evaluation Center, Ohio State University.

THORNDIKE, R.L. et E. HAGEN (1961). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education.* New York: John Wiley and Sons Inc.

TYLER, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.

WORTHEN, B.R. et J.R. SANDERS (1973). *Educational Evaluation: Theory and Practice.* Worthington, Ohio: C.A. Jones Publishing Company.

ANALYSE DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DE QUATRE PROGRAMMES RÉGULIERS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE AU CANADA - APPLICATION PRATIQUE: L'EXEMPLE DU QUÉBEC

Lucie Giasson
Etudiante de 2e cycle
Didactique

ETAT DE LA QUESTION

Le contexte canadien

Malgré leur caractère spécifique en matière d'enseignement du français langue seconde, les provinces canadiennes sont parfois confrontées à des problèmes communs. Or, peu de canaux d'information existent entre les instances responsables de l'éducation pour permettre de partager les ressources matérielles et humaines disponibles et faciliter les échanges sur les expériences passées.

Brossant le tableau de la situation actuelle des programmes de français de base au Canada, Janet Poyen (1985) conclut que chaque province présente des exemples d'excellents services d'appui pédagogique sans toutefois partager ces initiatives locales et provinciales avec les autres juridictions, ce qui constitue une perte énorme pour le développement des programmes de base. A son avis, la coordination nationale est la clé du succès pour les programmes de base en français au Canada.

Les objectifs

D'autres auteurs, dont Stern, en viennent à des conclusions similaires. Ce dernier ne considère cependant pas uniquement la cohérence entre les divers programmes canadiens, il s'attache aussi à l'étude de la cohérence interne de chacun des programmes. Il mentionne, entre autres, l'importance de définir "des objectifs spécifiques susceptibles d'être atteints relativement rapidement" (1984: 8).

Ce problème que soulève Stern trouve un écho chez la ministre de l'Education du Manitoba, Mme Maureen Hemphill (1985: 3). Dans son analyse de l'élaboration du programme de français de base, elle déclare que, durant de nombreuses années, l'enseignement du français langue seconde comme matière au programme comportait des problèmes. Par exemple, les objectifs des programmes n'étaient pas toujours clairement formulés, ce qui entraînait parfois des inadéquations entre les attentes des parents et les compétences des élèves.

D'autres effets possibles que Stern et Hemphill ne mentionnent pas peuvent se poser. Ainsi, une mauvaise élaboration des objectifs des programmes risque, d'une part, d'avoir des conséquences néfastes sur la qualité du français enseigné de même que sur la motivation des étudiants et des enseignants concernés et, d'autre part, de ne pas assurer l'atteinte des fins de l'éducation.

PROBLEMATIQUE

Stern (1984: 6) fait remarquer que "personne n'a jamais cherché à faire une analyse systématique et complète des forces et des faiblesses précises du programme" régulier de français langue seconde au Canada. En effet, au Canada, beaucoup d'études ont porté sur les programmes d'immersion mais peu existent sur les programmes réguliers d'enseignement du français. Pourtant la majorité des étudiants de français au Canada se retrouvent dans le programme régulier. Cette lacune a incité Stern à mettre sur pied un des rares projets canadiens dans le domaine. Tout en conservant aux objectifs leur importance primordiale (1984), Stern choisit une approche plus globale en élaborant sa grille d'analyse à partir de quatre types de syllabus: culture, langage, éducation, communication.

Bien que la présente étude vise, elle aussi, l'étude des programmes réguliers de français langue seconde, sa particularité consiste en l'application d'une grille d'analyse des programmes de base élaborée en fonction des objectifs d'apprentissage. En effet, les objectifs sont, comme le disent De Landsheere et De Landsheere (1984: 21), "le point de départ pour la préparation d'une activité éducative, et le point d'arrivée, pour évaluer les résultats de cette action".

En dépit du fait que le problème semble être posé à l'échelle nationale, seules quatre provinces font l'objet de la présente analyse. Les programmes de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et du Québec ont été retenus parce qu'ils répondent à des critères précis : ils couvrent toutes les années du primaire et du secondaire, ils sont adoptés officiellement par le ministre de l'Education de la province, ils sont originaux en ce sens qu'ils ne reprennent pas d'éléments à d'autres programmes.

L'application de la grille, l'analyse de chacun des programmes, de même que la comparaison des résultats permettront la mise à jour des particularités des programmes réguliers et des différentes solutions proposées pour régler les problèmes rencontrés.

CADRE THEORIQUE ET DEFINITION DES CONCEPTS

Avant de présenter la méthodologie, il convient de définir les principaux concepts de cette étude, c'est-à-dire l'objectif, le programme régulier et le français langue seconde.

"Un objectif est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage" (Hammeline, 1979: 98). L'objectif se différencie de la finalité et du but parce que la finalité constitue "une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation" (Hammeline, 1979: 97) tandis que le but s'avère "un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une action déterminée de formation" (Hammeline, 1979: 98).

Le second concept, le programme, est ici employé en conformité avec Laeng et Avanzini, c'est-à-dire qu'il "détermine dans leurs grandes lignes, les buts, les contenus et les moyens de l'éducation et de l'instruction; [qu'il] peut avoir en tout ou en partie un caractère contraignant ou seulement indicatif" (1974: 214). Dans le programme régulier, unique type de programme sélectionné dans la diversité existante (immersion, enrichi, etc.), le français est enseigné sur une base quotidienne en tant que matière à l'étude.

Enfin, le concept de français langue seconde s'oppose à celui de français langue maternelle et englobe tous les locuteurs dont le français n'est pas la première langue apprise et utilisée.

Outil d'analyse

Une fois les concepts définis, il convient de passer à la grille d'analyse. A notre connaissance, il n'existe que deux grilles de sélection et de validation des objectifs, celle de D'Hainaut (1985) et celle de Creutz (1978). La grille de D'Hainaut, étroitement liée à la conception des programmes, pose treize questions majeures. La grille de Creutz reprend quelques points présentés par D'Hainaut et les articule différemment. Le nombre supplémentaire de critères de la grille de D'Hainaut permet une analyse plus détaillée. Toutefois, quelques modifications lui seront apportées. D'abord, les critères de la grille de D'Hainaut ont été réorganisés de la façon suivante :

Les objectifs par rapport aux buts et finalités

1. Cohérence de chacun des objectifs avec les fins de l'éducation (Cohérence avec les fins de l'éducation).
2. Couverture des buts par les objectifs (Couverture).

Les objectifs les uns par rapport aux autres

3. Organisation des objectifs (Organisation logique ou pédagogique).
4. Valeur hiérarchique des objectifs (Valeur hiérarchique).
5. Cohérence des objectifs entre eux (Cohérence).
6. Equilibre des objectifs (Equilibre).
7. Economie dans la sélection des objectifs (Economie).

Les objectifs en eux-mêmes

8. Champs couverts par chacun des objectifs (Champ).
9. Formulation de chacun des objectifs (Explicitation).
10. Adéquation psychopédagogique (Adéquation psychopédagogique).
11. Adéquation socio-affective (Acceptabilité affective).

Les termes entre parenthèses indiquent les titres utilisés par D'Hainaut. La compartimentation en trois groupes n'implique aucunement l'absence d'interaction; au contraire, l'application de critères d'une catégorie appelle souvent des références au résultat de l'application de critères d'autres catégories.

Deux critères ont été rejetés par manque d'information pertinente: l'accessibilité et l'acceptabilité matérielle. Ces deux points concernant les ressources disponibles, ils sont donc plus liés à la méthode qu'aux objectifs. Ils sont, de plus, difficiles à analyser car les renseignements fournis dans les programmes officiels suffisent rarement à identifier les moyens financiers, matériels et autres dont disposent les écoles et les commissions scolaires.

DEFINITION DES CRITERES ET EXEMPLE D'APPLICATION AU PROGRAMME DU QUEBEC

Pour mieux comprendre chacun des critères de la grille, nous les illustrerons d'exemples tirés de leur application au programme régulier québécois. Les deux premiers critères consistent en la cohérence de chacun des objectifs avec les fins de l'éducation et en la couverture des buts par les objectifs.

Dans le premier cas, on regarde si les objectifs entrent en conflit avec les finalités de l'enseignement du français et, dans le second, s'ils contiennent tous les éléments nécessaires à la réalisation de la finalité. Dans le programme du Québec, on préconise une approche communicative. Par ailleurs, les aspects sociaux et culturels sont aussi importants. Dans le programme du primaire, par exemple, on mentionne que les élèves doivent prendre conscience "de

leur appartenance à une communauté sociale dont la majorité est de langue française" et qu'ils doivent développer des "attitudes positives vis-à-vis de l'apprentissage du français et des locuteurs de cette langue" (Québec, *Primaire*: 8).

La cohérence des caractères communicationnel, social et culturel de la finalité avec les 401 objectifs spécifiques de types notionnel et fonctionnel retrouvés dans le programme, n'assure pas nécessairement la couverture des buts par les objectifs, car, comme le mentionnent les concepteurs, "les objectifs terminaux ne font pas mention, de façon explicite, de la dimension socio-culturelle présentée dans l'objectif global" (Québec, *Sec. 2e cycle*: 6). C'est à l'enseignant de s'assurer que ces points sont couverts.

Le troisième critère, l'organisation, est appliqué à la structure de présentation des objectifs. Au Québec, le programme est séparé en trois documents (primaire, secondaire premier cycle et secondaire deuxième cycle) dans lesquels les objectifs sont regroupés par année et sous-divisés, au primaire, en cinq domaines (information factuelle, attitudes intellectuelles, attitudes affectives, actes incitatifs, actes sociaux) et, au secondaire, selon les quatre habiletés d'apprentissage visées. Les motivations à l'origine des différences organisationnelles nous échappent, mais la structure demeure toutefois très claire.

La valeur hiérarchique, quatrième critère, est définie par D'Hainaut (1985) comme la mesure de la nécessité d'un objectif préalable pour l'atteinte d'un autre. Tout au long du cursus, les objectifs du programme québécois réapparaissent légèrement modifiés et permettent l'apprentissage d'une nouvelle notion ou fonction à partir des connaissances déjà acquises. Un des objectifs du primaire se lit comme suit: "dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement sa peur", alors qu'au secondaire, la formulation est: "l'élève sera capable d'exprimer sa joie, son espoir, sa crainte ou sa déception à propos d'un événement particulier".

Les trois critères suivants, la cohérence des objectifs entre eux, leur équilibre et leur valeur économique, portent respectivement sur la concordance des intentions régissant l'ensemble des objectifs, leur justification en termes de nombre et d'importance.

Dans le programme québécois, les objectifs spécifiques comportent tous des notions et des fonctions et présentent une cohésion dans la forme et le contenu. On exige que l'élève se montre "capable de demander un avis ou un conseil" (Québec, *Sec. 2e cycle*: 18), au même titre qu'il soit en mesure de "s'enquérir des intentions ou des ambitions d'une autre personne" (Québec, *Sec. 2e cycle*: 22). Dans le programme du 2e cycle du secondaire, les objectifs spécifiques s'ajustent aux objectifs généraux et visent la capacité de comprendre et d'émettre des messages dans une situation de communication. Ce même élève en arrive donc à s'exprimer "oralement, avec une certaine aisance, dans des situations de communication portant sur des sujets reliés à ses besoins et à ses intérêts" (Québec, *Sec. 2e cycle*: 6). Les objectifs semblent donc cohérents entre eux.

Au primaire, les objectifs d'aptitudes orales sont plus nombreux que ceux d'aptitudes écrites, mais la répartition inégale disparaîtra progressivement au secondaire. Le raisonnement sous-jacent veut qu'au niveau primaire, les enfants communiquent très peu entre eux par l'écriture et, qu'avec l'âge, les besoins en communication écrite augmentent. Par rapport à la conception du développement de l'apprentissage, l'équilibre des objectifs est donc respecté.

Finalement, la valeur économique équivaut à l'utilité des objectifs selon leur précision et leur concision. Le programme québécois se distingue par la précision de ses objectifs. Paradoxalement, un excès de précision peut restreindre la portée de l'enseignement et complexifier l'application et l'atteinte d'objectifs trop nombreux et trop élaborés. A titre d'exemple, le programme du 2e cycle du secondaire impose un objectif tel que: "L'élève sera capable de donner des renseignements concernant un objet perdu. Il/elle devra: décrire l'objet; identifier le moment

présumé de la disparition; identifier le lieu présumé de la disparition; exprimer un doute quant aux hypothèses émises par une autre personne; émettre des hypothèses quant aux circonstances entourant la disparition" (Québec: 62).

Pour le champ, premier critère classé sous la rubrique objectifs en eux-mêmes, la grille de Stern, qui permet une analyse plus axée sur l'apprentissage d'une langue seconde, a été privilégiée sur la définition de D'Hainaut. En abscisse, on retrouve quatre types de syllabus: le syllabus de langage, relatif à la structure de la langue; celui de culture, aux relations sociales et politiques; celui de communication, aux actes de langage; celui d'éducation, au processus d'apprentissage d'une langue seconde. En ordonnée, sont placés les objectifs de compétence, de connaissance, d'affectivité et de transfert. L'objectif de compétence qui se rapporte à l'utilisation de la langue et celui de connaissance à un savoir explicite sont souvent étroitement liés. L'objectif d'affectivité vise le développement d'attitudes et l'acquisition de valeurs positives en rapport avec la langue seconde et la culture. Enfin, l'objectif de transfert permet d'apprendre une langue dans le but de se servir des mécanismes enclenchés pour explorer d'autres champs d'étude. Dans la pratique, les objectifs du Québec ne s'accordent qu'à l'objectif de compétence et au syllabus de communication.

Daniel Hammeline (1979) évalue la formulation des objectifs, neuvième critère, selon quatre points précis: la définition univoque de l'activité; la description en termes de comportements observables; les conditions d'atteinte des objectifs; les critères d'évaluation. A ces caractéristiques, nous proposons d'en ajouter deux autres empruntées à Stern (1983): l'expression de l'objectif en fonction de l'élève et en termes positifs.

La majeure partie de ces caractéristiques se retrouve dans les objectifs des programmes des niveaux primaire et secondaire. Les critères d'évaluation ont fait l'objet d'une grille d'observation du comportement. L'application de cette grille au primaire a permis d'assurer que les critères sont clairement définis pourtant la grille n'a pas été reprise au secondaire, où les critères sont rarement explicités.

Pour terminer, l'adéquation psychopédagogique touche la correspondance des acquis et aptitudes de l'élève avec les attentes qu'on place sur lui à travers les objectifs alors que l'adéquation socio-affective concerne les valeurs et attitudes que le ministère prône et leur reflet dans les objectifs visés.

La très grande concision des objectifs spécifiques démontrée précédemment rend difficile le discernement de valeurs pouvant y être liées. D'ailleurs, les concepteurs se défendent bien de véhiculer quelque valeur que ce soit, sinon des valeurs dites universelles comme le développement global de la personne. Ils déclarent toutefois que "si la société ne peut imposer ses valeurs culturelles à un groupe linguistique, elle ne peut non plus préconiser un enseignement de la langue qui fasse abstraction de toute référence socio-culturelle" (Québec, *Sec. 2e cycle*: 4). Or, la découverte de la culture est assurée par l'enseignant et ne figure pas directement dans le contenu des objectifs d'apprentissage. L'adéquation socio-affective peut donc varier selon l'enseignant.

L'adéquation psychopédagogique est également difficile à cerner si l'on s'en tient à la manière dont sont formulés les objectifs spécifiques. L'élaboration des programmes fait pourtant suite à des analyses des besoins des apprenants. Encore une fois, il faut se référer au contenu lexical (ex.: catégories jouets, fournitures scolaires au primaire; vie professionnelle au secondaire) et à la philosophie de la méthode communicative qui, par exemple, encourage la tolérance à l'erreur pour voir comment ce point est approché, ce qui dépasse le cadre du présent propos.

En conclusion, nous n'avons présenté que quelques particularités du programme régulier d'enseignement du français langue seconde au Québec, dont: l'organisation claire des objectifs différente au secondaire et au primaire; la cohésion des 401 objectifs qui se retrouvent tous dans

le champ de la compétence communicative; la très haute précision des objectifs, qui peut impliquer le morcellement de l'apprentissage en un nombre considérable d'actes; le contenu "neutre" des objectifs spécifiques, qui prennent parfois l'apparence d'une liste d'actes de langage dans un programme qui met pourtant l'accent sur le respect des besoins, l'acquis de l'apprenant et le développement de connaissances et d'attitudes positives envers la culture francophone.

D'autres caractéristiques que celles que nous venons d'esquisser pourront surgir une fois que le programme du Québec sera comparé à ceux de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et de l'Ontario. Nous espérons qu'une connaissance plus approfondie des programmes canadiens favorisera la concertation entre les instances des différentes provinces et aidera la recherche dans le domaine du développement de programmes réguliers de français langue seconde, tout cela au bénéfice des intervenants du milieu.

BIBLIOGRAPHIE

CREUTZ, G. (1978). *Comment sélectionner et atteindre des objectifs pédagogiques valables: propositions concrètes*. 2e éd., Liège: Centre de recherche didactique et pédagogique.

DE LANDSHEERE, V. et G. DE LANDSHEERE (1984). *Définir les objectifs de l'éducation*. 5e éd., Paris: Presses Universitaires de France.

D'HAINAUT, L. (1985). *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. 4e éd., Paris: Nathan.

HAMMELINE, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris: Editions E.S.F.

HEMPHILL, M. (Hon.) (1985). "Nouveaux programmes de français de base". *Ampitoufe*, vol. 5, no 1, octobre, pp. 3-6.

LAENG, M. et G. AVANZINI (1974). *Vocabulaire de pédagogie moderne*. Paris: Editions du Centurion.

POYEN, J. (1985). "Core French Programs Across Canada: An Overview". *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, vol. 42, no 2, novembre, pp. 243-262.

QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION (1982a). *Programme d'études, primaire: français langue seconde*. Québec: Ministère de l'Education, décembre.

------ (1982). *Français, langue seconde, premier cycle*. Québec: Ministère de l'Education, Direction générale.

------ (1983a). *Français, langue seconde, second cycle*. Québec: Ministère de l'Education, Direction générale.

STERN, H.H. (1983). *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

------ (1984). "Il faut repenser les objectifs et enrichir le français de base". *Ampitoufe*, vol. 5, no 3, mars, pp. 5-8.

TRIFLUVIEN EST-IL UN SUFFIXÉ?

René Gingras
Etudiant de 2e cycle
Lexicologie

Au début de notre maîtrise, qui se veut une étude du comportement sémantique et formel du suffixe *-os-* en espagnol moderne[1], nous avons eu à définir un concept essentiel pour notre recherche, soit celui de *suffixe*. Nous avons constaté après un premier examen de la documentation existante que deux approches étaient possibles, relativement à la définition du suffixe: l'une privilégiant la forme, l'autre mettant l'accent sur le sens. Nous nous proposons dans ce texte d'exposer ces deux possibilités, ainsi que les raisons qui ont motivé notre choix de l'une de celles-ci.

Nous avons trouvé une définition représentant le premier point de vue chez Debaty-Luca (1986). Celui-ci nous dit que les suffixes sont "des morphèmes toujours conjoints -ou non libérables- se combinant dans le cadre d'un synthème, en y étant postposés, à des monèmes libérables" (p.30). Concrètement, des mots comme *orgulloso* "orgueilleux", *terroso* "terreux" et *canadien* seront considérés comme suffixés d'après cette définition puisque l'on remarque la présence des mots *orgullo* "orgueil", *tierra* "terre" et Canada, qui existent indépendamment des mots qu'ils forment, auxquels s'adjoint un suffixe, dans un cas *-os-* et dans l'autre *-ien*.

Cette définition peut à première vue nous sembler satisfaisante, mais en regardant de plus près les paradigmes formels des mots terminant en *-ien* en français ou en *-os-* en espagnol, on constate qu'il existe des cas comme ceux de *chislloso* "sale", *tutanoso* "morveux", *roso* "rose" et *hermoso* "beau", ainsi que *trifluvien* et *chien*; ces mots n'ont pas de bases ayant une existence autonome comme *canadien* ou *orgulloso*, mais il existe une différence à l'intérieur de ce groupe de mots: le sens de *chislloso, tutanoso* et *trifluvien* est similaire à celui des suffixés mentionnés plus haut, soit le fait d'habiter ou d'être originaire d'un lieu pour le suffixe *-ien* et le fait de posséder ou de contenir une grande quantité de quelque chose pour le suffixe *-os-*, alors que *roso, hermoso* et *chien* n'entretiennent aucune relation du type de celles existant entre *Canada* et *canadien*.

Roso, hermoso et *chien* seront considérés selon notre définition comme non-suffixés, puisqu'il n'existe aucun lien entre ces mots et une base quelconque; mais doit-on mettre *chislloso, tutanoso* et *trifluvien* sur le même pied que ces mots? Même si ces mots n'entretiennent aucun lien formel avec une base autonome séparable, il existe bel et bien un lien sémantique entre ces lexies et *mugre* "saleté", *moco* "morve" et *Trois-Rivières*, lien semblable à celui qu'on retrouve entre *Canada* et *canadien* ou entre *tierra* et *terroso*; pour prendre un exemple concret, si, connaissant un mot tel *canadiense* "canadien" en espagnol, on entendait une personne dire qu'elle est *almeriense* "d'Almería", on saurait, même sans connaître l'endroit, que cette personne dit d'où elle vient. De même, dans le cas de *chislloso* ou de *trifluvien*, un locuteur peut établir un lien entre les éléments *-os-* et *-ien* de ces mots et les suffixes servant à former les mots *terroso* et *canadien*, puisque ces mots partagent le même sens dans un contexte semblable (cette opinion est d'ailleurs partagée, entre autres, par Vera Luján 1986[2]).

---

[1] Ce suffixe forme, en espagnol, des mots tels que orgulloso "orgueilleux" et amoroso "amoureux".

[2] "El conocimiento de la existencia de una regla de sufijación del tipo (X * Y), interpretar el elemento "Y" del sintagma como semejante al "Y" da la regla" (p. 203).

Un autre cas soulève quelques questions concernant la définition de Debaty-Luca: celui de la lexicalisation. Mentionnons d'abord qu'il y a lexicalisation lorsqu'un suffixé, en plus de son sens premier, prend un sens très précis, qui peut être plus ou moins proche de ce sens premier; c'est le cas de *mohoso* "rouillé", formé avec la base *moho* "rouille", qui désigne aussi une personne qui ne prend pas part à des célébrations populaires[3]. Un mot peut cependant, au cours de son histoire, venir à se lexicaliser à un point tel qu'il peut arriver qu'on ne puisse retrouver, en synchronie, le lien sémantique unissant le suffixé à sa base. C'est le cas, entre autres, de *cariñosa* "infection cutanée", qui est probablement une lexicalisation de *cariñoso/a* "affectueuse", venant de *cariño* "affection", et de *caprichosa* "plante grimpante", lexicalisation de *caprichoso/a* "capricieuse", de *capricho* "caprice". Dans le cas de *mohoso*, on peut dire que, malgré un certain éloignement sémantique, on peut toujours établir une relation entre le sens premier de cet adjectif et son sens "lexicalisé"[4]. Mais dans le cas de *cariñosa* et de *caprichosa*, une telle relation est maintenant impossible à établir; si quelqu'un dit qu'il a acheté une *caprichosa* et que on ne connaît que son sens premier, soit celui de "capricieuse", et si on refuse d'accepter la traite des esclaves de nos jours, on ne saura jamais, sans le demander, le sens du mot. Pourtant, suivant la définition du suffixe, donnée par ceux qui retiennent en priorité l'aspect formel, *caprichosa* et *cariñosa* sont des suffixés puisqu'on peut séparer de ces mots *cariño* et *capricho* qui sont deux mots existants. Si on pousse ce raisonnement jusqu'au bout, on pourrait donc considérer le mot français *carpette* "petit tapis" comme étant suffixé, non pas parce que la relation sémantique entre ce mot et *tapis* est la même que celle qui existe entre *maisonnette* et *maison*, mais tout simplement parce que le mot *carpe* existe (même s'il n'y a pas de lien sémantique entre *carpe* et *carpette*).

On doit donc admettre qu'on ne peut considérer d'abord et avant tout l'aspect formel dans une définition du suffixe. Il nous faut donc trouver une autre définition qui tienne compte d'un autre aspect; elle devrait inclure des mots comme *chislloso*, *tutanoso* et *trifluvien*, qui ont un comportement sémantique semblable à ceux que la définition de Debaty-Luca permet de classer parmi les suffixés, mais elle devrait en même temps exclure des mots très lexicalisés du genre de *cariñosa* "infection cutanée", qui ne gardent qu'un lien formel avec une base ainsi que *roso* et *hermoso*, qui ne sont pas considérés comme suffixés.

Cette autre définition, nous l'avons trouvée chez Faitelson-Weiser (1987) et (d'une façon très semblable, quoique dans un autre cadre théorique) chez Corbin (1987)[5]. On nous dit qu'un suffixe est "un élément linguistique qui, précédant immédiatement dans un mot donné les désinences grammaticales (ou flexionnelles) -explicites ou implicites- a comme fonction l'intégration dudit mot dans un champ morphologique et, à l'intérieur de ce champ, dans un champ morphosémantique particulier" (Faitelson-Weiser, 1987: 52). Cela veut donc dire que *-os-* sera classé parmi les suffixes s'il inclut les mots qu'il forme dans un champ morphologique (celui des adjectifs, substantifs, verbes ou adverbes) et si ces mots, à l'intérieur de ce champ, partagent un sens commun.

Cette définition a l'avantage de considérer un suffixe comme véhiculant d'abord un sens, plutôt que comme un élément s'adjoignant à un mot existant. Si on la met à l'essai, on constate que les mots *orgulloso*, *terroso*, *chislloso* et *tutanoso* que nous avons cités plus haut seraient des suffixés puisqu'ils font partie du même champ morphologique -soit celui des adjectifs à morphologie différente pour chaque genre- et, comme nous l'avons dit plus haut, ils partagent

[3]Le même exemple est aussi valable en français, puisque rouillé désigne, en plus de son sens premier, quelqu'un qui recommence avec difficulté une activité qu'il n'a pas pratiquée depuis longtemps.

[4]Si, par exemple, quelqu'un qui n'a pas pratiqué un sport depuis des années dit qu'au début il était rouillé, on peut comprendre ce qu'il veut dire, même si on ne connaît pas le sens "lexicalisé" de ce mot.

[5]"Un segment Y d'un mot complexe X peut être listé parmi les entrées lexicales marquées de la catégorie (Affixe) si et seulement si il sert à construire d'autres mots complexes qui entretiennent avec leur base,...les mêmes relations catégorielles et sémantiques que X avec la sienne" (p.458).

le même sens. Nous rendrons compte des sens ou champs morphosémantiques qu'un suffixe peut avoir en utilisant un système de paraphrases, expérimenté en espagnol sur plusieurs suffixes de l'espagnol (par Turcotte 1984, Faitelson-Weiser et Blouin 1986 et Faitelson-Weiser 1989); ces paraphrases ont permis de distinguer quatre valeurs générales que les suffixes formateurs d'adjectifs de l'espagnol peuvent adopter[6]:

a- l'appartenance
b- la caractérisation
c- la ressemblance
d- le rapport

Les mots en *-os-* que nous avons considérés comme suffixés peuvent se regrouper sous la paraphrase "qui a (beaucoup de) X". Ce "X" à l'intérieur de la paraphrase correspond à la *lexie de référence*, qui serait *orgullo* pour *orgulloso* et *tierra* pour *terroso*; pour ce qui est, par exemple, de *chislloso*, on aura comme lexie de référence *mugre* "saleté". Cette définition du suffixe, nous tenons à le mentionner, nous permet d'éliminer les mots comme *roso*, qui n'ont aucun lien sémantique ou formel avec une base, ainsi que ceux comme *cariñosa* "infection cutanée", pour lesquels on ne trouve aucune paraphrase pouvant s'appliquer à d'autres mots se terminant en *-os-*.

Maintenant que nous avons inclus, comme nous nous le proposions, *chislloso* et *tutanoso* parmi les suffixés, il serait peut-être bon de les différencier des mots comme *orgulloso*. Il nous semble que le meilleur moyen de les séparer serait d'utiliser un critère morphologique du type de celui que Debaty-Luca propose pour définir un suffixe, puisque les mots comme *orgulloso* étaient alors séparés de ceux comme *chislloso*. Ce critère nous permettra de distinguer deux types de suffixés:

a- les suffixés dérivés, pour lesquels on trouve une base semblable, en tout ou en partie, à la lexie de référence -comme *orgulloso-*;

b- les suffixés non dérivés, pour lesquels on ne peut identifier qu'un lien sémantique avec une lexie de référence. Quant à ce qu'on trouve, dans le cas de ces mots, avant le suffixe (comme le *trifluv-* de *trifluvien*), il s'agira pour nous de radicaux non autonomes, ce qui implique qu'ils ne peuvent apparaître comme mot sans être accompagnés d'un suffixe.

De ce qui vient d'être dit on peut conclure qu'une définition du suffixe qui tient compte avant tout de son aspect formel, ne permet pas d'inclure tous les mots qu'un locuteur pourrait considérer comme suffixés, comme *tutanoso* ou *trifluvien*; ces mots n'entretiennent aucun lien formel avec une base, mais ils ont un comportement sémantique et syntaxique semblable à celui de *canadien* ou de *orgulloso*. Elle ne permet pas non plus d'éliminer les mots très lexicalisés comme *cariñosa*, qui n'entretiennent qu'une relation formelle avec leur base et, à la limite, elle permettrait d'inclure parmi les suffixés des mots comme *carpette* "petit tapis" que l'on ferait dériver de *carpe* "poisson". La définition de ce concept qui nous semble la plus adéquate est celle mettant au premier plan l'aspect sémantique, comme celle proposée par Faitelson-Weiser (1987) ou par Corbin (1987). Ces auteures considèrent le suffixe comme formant des mots inclus dans un champ morphologique et ayant un sens particulier. Finalement, à l'intérieur du groupe des suffixés, il convient de distinguer ceux qui ont une base autonome, semblable à leur lexie de référence, comme *orgulloso*, et ceux qui ont une base non autonome et qui n'ont qu'un lien

[6]On trouvera à l'annexe 2 quelques exemples de paraphrases pour chacune de ces valeurs.

sémantique avec leur lexie de référence, comme *chisIloso*, afin de rendre compte, le plus clairement possible, des mots observés dans le cadre d'une étude synchronique de la suffixation; comme partout ailleurs en linguistique, on pourra avoir des cas limites où il faudra décider du statut autonome ou non autonome de la base: ainsi, par exemple, s'il n'est pas difficile de reconnaître *tierra* dans *terroso*, est-il aussi facile de reconnaître *Londres* dans *londinense* ? Cette question fera l'objet d'un autre chapitre de notre mémoire.

Annexe 1:

1- LA SUFFIXATION A PARTIR DU CONCEPT DE SUFFIXE DE DEBATY-LUCA (1986) POUR QUELQUES MOTS EN -OS-

MOT	CONSTITUANTS	CATÉGORIE
orgulloso "orgueilleux"	orgullo "orgueil" + -os- o/a	suffixé
terroso "terreux"	tierra "terre" + -os- o/a	suffixé
chisIloso "sale"	pas de *chisllo existant	non-suffixé
tutanoso "morveux"	pas de *tutano existant	non-suffixé
cariñosa "infection cutanée"	cariño "affection" + -os- o/a	suffixé (!)
caprichosa "plante grimpante"	capricho "caprice" + -os- o/a	suffixé (!)

2- LA SUFFIXATION A PARTIR DU CONCEPT DE SUFFIXE DE FAITELSON-WEISER (1987) POUR QUELQUES MOTS EN -OS-

MOT	CHAMP MORPHOLOGIQUE	SENS	CATÉGORIE
orgulloso	adjectif	"qui a (beaucoup de) X"	suffixé
terroso	adjectif	"qui a (beaucoup de) X"	suffixé
chisIloso	adjectif	"qui a (beaucoup de) X"	suffixé
tutanoso	adjectif	"qui a (beaucoup de) X"	suffixé
cariñosa	substantif	"infection cutanée"	non-suffixé*
caprichosa	substantif	"plante grimpante"	non-suffixé*

*Ces mots sont des non-suffixés puisqu'on ne trouve aucune paraphrase pouvant s'appliquer à une série de mots finissant en -os-.

LES SUFFIXÉS

MOT	LEXIE DE RÉFÉRENCE	BASE	CATÉGORIE
orgulloso	orgullo	orgullo (autonome)	suffixé dérivé
terroso	tierra	tierra (autonome)	suffixé dérivé
chisIloso	mugre	chisll- (non autonome)	suffixé non dérivé
tutanoso	moco	tutan- (non-autonome)	suffixé non dérivé

Annexe 2:

QUELQUES EXEMPLES DE PARAPHRASES

Caractérisation	**Qui a (beaucoup de) X** **Qui cause (ou produit) X** **Qui s'occupe de X** **Qui X (beaucoup)**
Appartenance	**Qui appartient à X** **Qui est originaire (ou habitant) de X** **Qui est descendant de X**
Ressemblance	**Qui est (plus ou moins) X** **Qui ressemble à X**
Rapport	**Qui se rapporte à X**

BIBLIOGRAPHIE

CORBIN, D. (1987). *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. 2 vol., coll. Linguistische Arbeiten, Tubingen: Niemeyer.

DEBATY-LUCA, T. (1986). *Théorie fonctionnelle de la suffixation*. Paris: Les Belles Lettres.

FAITELSON-WEISER, S. (1987). "Vers une typologie des suffixes formateurs d'adjectifs en espagnol moderne". *Langues et linguistique*, no 13, pp. 49-67.

------ (1989). "Quelques suffixes 'peu fréquents' en espagnol moderne". *Langues et linguistique*, no 15, pp. 59-94.

FAITELSON-WEISER, S. et M. BLOUIN (1986). "-: Terminaison et suffixe d'adjectifs en espagnol". *Langues et linguistique*, no 12, pp. 27-57.

TURCOTTE, C. (1984). *Contribution à l'étude du suffixe -ense en espagnol: morphologie et morphosémantique*. Thèse, Québec: Université Laval.

VERA LUJAN, A. (1986). *Aspectos sintáctico-semánticos en la sufijación*. Murcia: Universidad de Murcia.

ÉTUDE MÉTALEXICOGRAPHIQUE PORTANT SUR LES QUÉBÉCISMES DU SUPPLÉMENT DU DICTIONNAIRE DES DICTIONNAIRES (1895): OBJECTIFS POURSUIVIS ET PREMIERS RÉSULTATS.

Josée Giroux
Etudiante de 2e cycle
Lexicologie

Dans le cadre de cette communication, je vous présenterai mon projet de mémoire de maîtrise. Par la suite, je vous ferai part des premiers résultats de mon analyse portant sur l'insertion et le traitement de québécismes au sein d'un ouvrage lexicographique français.

Problématique

L'inclusion de québécismes dans les dictionnaires français est un phénomène remontant à de nombreuses années, mais qui a connu une importance croissante depuis les années 70. En effet, on insère de plus en plus au sein d'une nomenclature privilégiant davantage les emplois dits "standards", des variantes qu'on qualifie généralement de "régionales"[1]. Cette pratique permet de donner une meilleure description des différents usages connus qui ont cours au sein de la grande communauté francophone.

Parallèlement à ce souci de description qui tend idéalement vers l'exhaustivité, c'est toute la question de la reconnaissance d'une variété-fille par la variété-mère qui est posée. Cette reconnaissance se traduit par la place (plus ou moins grande) accordée à la variété-fille et par le type de traitement qu'on accorde aux mots de cette variété.

La façon d'intégrer les québécismes dans les dictionnaires français ne fait toujours pas l'unanimité aujourd'hui. Certains maintiennent qu'il est essentiel que la sélection des mots se fasse par la communauté parlant cette variété, alors que d'autres préfèrent laisser ce choix aux lexicographes français. La formule à adopter pour "insérer" les québécismes au sein de la nomenclature française n'est pas non plus évidente[2].

Le *Supplément* du *Dictionnaire des Dictionnaires*, publié sous la direction de Paul Guérin, est le premier ouvrage lexicographique français (exception faite du dictionnaire de Furetière qui, dès le 17e siècle, faisait place à des mots comme *raquette, manitou...*) à avoir inclus dans sa nomenclature des variantes lexicales québécoises. Le fait de présenter une nomenclature québécoise

---

[1] Au sens ici de variantes provenant de régions francophones extérieures à la France et où le français a statut de langue maternelle.

[2] L'incertitude règne encore aujourd'hui dans les dictionnaires français quant à la "meilleure" formule à adopter. En effet, on fait place aux québécismes soit en les intégrant au sein de la nomenclature, en leur attribuant une marque (ex.: Le Petit Robert), soit en les "démarquant" de cette même nomenclature en les réunissant sur une liste à part (ex.: Le dictionnaire du français vivant de Bordas).

originale et élaborée au Québec est intéressant à plus d'un titre; intéressant, d'une part parce que Guérin innove en incluant un nombre imposant de québécismes (tout près de 400) et d'autre part parce qu'il paraît avoir laissé l'entière responsabilité de la sélection à un Québécois[3].

L'inclusion de québécismes dans un dictionnaire français pose inévitablement le problème de la norme. C'est pourquoi notre étude accordera une attention particulière à ce problème. Le choix de particularismes linguistiques en vue d'un dictionnaire ne traduit-il pas une certaine perception de la norme? Il sera donc intéressant de voir si le choix des mots formant la nomenclature québécoise de l'ouvrage permet d'apporter un certain éclairage sur cette question.

Objectifs poursuivis

Les objectifs poursuivis dans le cadre de notre étude se résument essentiellement en quatre points:

1. Découvrir comment s'est constituée une des premières nomenclatures québécoises à avoir été insérée dans un dictionnaire français.

2. Découvrir si la liste des québécismes inclus dans le *Supplément* du dictionnaire ne traduit pas une perception qu'on avait à l'époque de ce qu'était le français québécois. En incluant des québécismes dans la nomenclature "française" de son dictionnaire, Guérin a été l'un des premiers à reconnaître le français parlé au "Canada" comme une variante du français.

3. Mesurer l'originalité de cette nomenclature par rapport aux glossaires québécois de l'époque.

4. Situer la tentative de Guérin dans le phénomène général de l'inclusion de québécismes dans les dictionnaires élaborés en France.

Constitution du corpus

Un dépouillement exhausif du *Supplément* du *Dictionnaire des Dictionnaires* a été réalisé dans le cadre d'un projet mené par le TLFQ[4] en vue de constituer l'*Index lexicologique québécois*. Ce dépouillement a permis de recenser précisément 391 québécismes. Ceux-ci constituent l'ensemble du corpus à l'étude.

---

[3] Nous n'avons pour seul indice de ce fait que la mention du nom du chanoine Napoléon Caron dans la liste des principaux collaborateurs au Supplément. Il est donc permis de croire que Caron est la seule personne ayant établi la nomenclature des québécismes figurant dans l'ouvrage.

Il est également intéressant de souligner que Caron, qui s'attarde ici à décrire une foule de québécismes, est celui-là même qui a publié en 1880 un ouvrage dans lequel il paraît condamner toute forme de québécismes, soit Le Petit vocabulaire à l'usage des Canadiens Français.

[4] Trésor de la Langue Française au Québec

Définition du terme *québécisme*

Nous reconnaissons commettre un anachronisme en parlant ici de *québécisme* (puisque l'utilisation de ce terme est plutôt récente). Nous utiliserons tout de même ce vocable au lieu de *canadianisme* en parlant des relevés de Guérin. Ce choix s'explique par le fait que nous voulons montrer qu'il s'agit bien de variantes qui ont été (et sont encore dans certains cas) en usage sur le territoire constituant le Québec d'aujourd'hui.

Méthodologie employée

La méthodologie qui a été retenue pour fin d'analyse est celle qui, à notre avis, nous permettrait de cerner les objectifs énoncés ci-haut. Or, comme nous l'avons vu précédemment, un de ces objectifs consiste à vérifier si la liste des québécismes inclus dans le *Supplément* ne traduit pas une perception qu'on avait à l'époque de ce qu'était le français québécois. Pour y arriver, nous avons procédé à différents classements des quelque 391 québécismes en cause. Ces classements sont au nombre de quatre et viennent "étudier" la nomenclature suivante:

- la réalité (le référent) extra-linguistique;
- les champs lexicaux;
- la forme et le sens;
- l'origine des emplois.

1. Classement des statalismes

Dans ce classement, nous nous attardons plus particulièrement à la réalité extra-linguistique des québécismes à l'étude. En effet, nous voulons vérifier dans quelle mesure et dans quelle proportion les mots du corpus désignent une réalité extra-linguistique "exclusivement" québécoise. Nous pourrons voir alors si ce critère a été déterminant dans la sélection des québécismes inclus dans le dictionnaire français.

Définition du terme *statalisme*

Nous reprenons ici et adoptons pour notre étude la définition proposée par Jacques Pohl dans *Présence Francophone*:

"Nous appellerons "statalisme" tout fait de signification ou de comportement, observable dans un pays, quand il est arrêté ou nettement raréfié au passage d'une frontière "[5].

Dans la pratique, nous considérerons comme des statalismes ceux que Pohl appelle les statalismes officiels et les statalismes semi-officiels, c'est-à-dire les mots désignant des réalités reliées à l'Etat (ex.: des réalités administratives, politiques, juridiques ... typiquement québécoises.)

Une fois le classement complété, nous avons dénombré 26 statalismes sur les 391 québécismes du corpus; ce qui représente à peine 7% des mots figurant au sein de la nomenclature à l'étude.

---

[5]Pohl, Jacques. "Présence Francophone". Revue internationale de langue et de littérature, no 27, 1985, p. 10

Citons en exemple les quelques mots suivants :

Ordre en conseil: Au Canada, Ordre en conseil, Ordre donné régulièrement par le Conseil exécutif présidé par le gouverneur ou le lieutenant-gouverneur.

registrateur: Au Canada, Officier public qui est chargé d'enregistrer toutes les pièces notariées.

Solliciteur général: Au Canada, Solliciteur général, ministre qui assiste le procureur général dans l'exercice de ses fonctions. Il est généralement chargé de la conduite des affaires criminelles; il a souvent aussi à donner son opinion légale sur les questions qui s'élèvent dans les différents bureaux publics, comme par exemple dans les départements des terres de la couronne, des travaux publics, des douanes, etc.[sic]

Un tel résultat nous laisse croire que ce critère de "réalité extra-linguistique typiquement québécoise" a très peu joué dans la sélection des québécismes inscrits dans le dictionnaire français.

2. Classement onomasiologique

Ce deuxième classement qui relève de l'onomasiologie[6] tente de cerner les champs lexicaux qui sont privilégiés dans la liste de québécismes retenus par Guérin. Pour dresser ce classement, nous avons pris pour modèle celui élaboré par Hallig et Wartburg[7].

Avant de donner quelques éléments d'information concernant ce classement onomasiologique, il faut rappeler la subjectivité que sous-tend une telle démarche. Cette subjectivité naît souvent du trop peu d'informations données dans la définition des québécismes (d'où la difficulté de cerner le champ lexical couvert par le mot).

ex.: donner de la pelle à quelqu'un = "Le renvoyer".

La subjectivité s'installe également lorsqu'un québécisme semble recouvrir plus d'un champ. Or, dans ces quelques cas, nous avons choisi de trancher au mieux de notre connaissance pour éviter les recoupements de catégories.

Il va sans dire qu'il nous est impossible ici de reproduire la totalité du classement. Sans aller dans les détails, nous pouvons tout de même affirmer que les catégories regroupant le plus la nomenclature à l'étude sont les suivantes:

- **le règne végétal (48 québ.)**
ex.: cédrière, érablière, fredoches, pimbina;

- **le règne animal (30 québ.)**
ex.: achigan, batteur de corbeaux, maskinongé;

---

[6] Dictionnaire de linguistique de Larousse (1973) s.v. onomasiologie: "L'onomasiologie est une étude sémantique des dénominations; elle part du concept et recherche les signes linguistiques qui lui correspondent".

[7] Hallig et Wartburg. Système raisonné des concepts pour servir de base à la lexicographie. Essai d'un schéma de classement. Berlin: Akademie-Verlag, 1963.

- **constitution de la société: peuples, gentilés (28 québ.)**
ex.: Athapaska, Bois-Brûlé, Montréalais, Trifluvien;

- **l'homme au travail: Agriculture (38 québ.)**
ex.: entailler, goudrille, mouvette, pagée, tasserie;

- **l'homme au travail: Transport**
ex.: char urbain, portager, sleigh, transcanadien.

Le résultat d'un tel classement est évidemment lié aux préoccupations et aux réalités de l'époque. Notre classement ne révèle donc pas de grandes surprises à cet effet. Il s'avère tout de même intéressant, ne serait-ce que pour nous donner une idée des sphères de l'activité humaine qui, à l'époque, ont "engendré" davantage de québécismes.

3. Classement différentiel

Nous avons voulu, dans un troisième temps, examiner les québécismes selon la forme et le sens. Plus précisément, nous avons établi un classement des québécismes fondé sur les "différences" formelles et sémantiques, et ce, par rapport aux mots français répertoriés dans les dictionnaires (français) de l'époque.

Nous voulons donc mesurer par ce classement la proportion de québécismes formels, de québécismes sémantiques et de québécismes phraséologiques. Nous pensons aussi que la prédominance de l'une ou l'autre de ces catégories de québécismes est révélatrice de la conception qu'on se faisait alors du français québécois (par ex. à l'époque, un québécisme était-il surtout perçu comme "un mot nouveau", c'est-à-dire une façon originale de nommer les choses?).

Nous avons adopté ici le classement proposé par M. Claude Poirier; classement qui est développé brièvement dans *Le Dictionnaire du Français Plus* (p.1852).

Québécismes formels

Nous avons un québécisme formel lorsque nous sommes en présence d'une forme originale, c'est-à-dire une forme qu'on ne retrouve pas dans les dictionnaires français de l'époque. Dans notre corpus, les mots *acculoire, goudriole, quatre-septs* sont des exemples de québécismes formels.

Toutefois, nous pouvons également parler de québécisme formel lorsque la forme (québ.) recherchée se retrouve dans les dictionnaires de l'époque, mais qu'elle ne présente pas de lien étymologique et historique avec celle du français standard. Nous sommes alors en présence de mots homonymiques. Ex. *babiche*. Ce mot est présent dans les dictionnaires français avec le sens de "petite chienne". Ce même mot existe au Québec mais il nous vient de l'amérindien et signifie "Fine lanière de cuir ou de ligneul dont on se servait dans la confection des souliers à la mode des sauvages". Il n'y a donc pas manifestement de lien étymologique et historique entre les deux. C'est pourquoi nous dirons ici que *babiche* est un québécisme formel.

Québécismes sémantiques

Nous avons un québécisme sémantique lorsque la forme recherchée est attestée dans les dictionnaires français de l'époque, mais présente un sens nouveau. (Il y a donc un certain lien étymologique et historique avec la forme française).

ex. travail pour "Limonière de traîneau";
traversier pour "Celui qui dirige une barque traversière".

Québécismes phraséologiques

Nous appellerons toutes "tournures ou expressions inconnues en France"[8].

ex.: donner de la pelle à quelqu'un pour "Le renvoyer";
S'en fricasser pour "S'en moquer".

Considérant le nombre imposant de québécismes à l'étude, ce classement différentiel n'est pas complètement terminé. Nous ne sommes donc pas en mesure de fournir le résultat de l'analyse. Toutefois, à la lumière des informations obtenues, nous notons une présence importante de québécismes formels comparativement aux québécismes sémantiques. Les québécismes phraséologiques de leur côté sont très peu représentés: on en dénombre cinq seulement.

4. Classement historique

Ce dernier classement a trait aux origines. Il vise à apporter un éclairage nouveau concernant la norme linguistique de l'époque. Nous tentons, en effet, par ce classement de mesurer la proportion d'anglicismes et d'amérindianismes au sein de la nomenclature, de même que la parenté "formelle" des québécismes inclus dans le *Supplément* avec le français standard. Par exemple, alors qu'on sait que les glossairistes de cette période faisaient une guerre acharnée à l'anglicisme, Caron a-t-il suivi cette voie (en les écartant systématiquement de sa nomenclature), ou bien a-t-il, au contraire, accepté de les accueillir? Ou encore, est-ce la ressemblance "évidente" des formes québécoises par rapport au français standard[9] qui a motivé le choix de la nomenclature? En d'autres termes, Caron a-t-il dressé sa nomenclature dans une optique puriste ou dans une optique descriptive ? Voilà des questions auxquelles l'on pourra trouver une réponse dans ce quatrième et dernier classement.

Les anglicismes

Notre analyse nous a permis de répertorier 36 québécismes dont l'origine remonte à une forme anglaise. Cela représente à peine 9% des mots de notre corpus. Détail intéressant: seulement 5 de ces 36 mots sont reconnus (dans le dictionnaire) comme ayant un lien avec l'anglais ("mot anglais"). Pour les autres, c'est-à-dire les 31 anglicismes, il n'en est aucunement fait mention. Exemples d'anglicismes issus du corpus:

buckboard: "Sorte de voiture sans ressorts en usage au Canada";

stode: "Au Canada, Pièce de bois étroite et posée debout, dont on construit les maisons en couvrant chacune de ces pièces de deux lambris". [de l'angl. stud]

[8] Dictionnaire du Français Plus (1988), p. 1852

[9] Par "français standard", nous entendons ici le français qui est habituellement répertorié dans les dictionnaires.

Les amérindianismes

Nous avons également fait ressortir de la nomenclature les québécismes dont l'origine remonte à une forme amérindienne. Seulement 23 québécismes répondent à cette condition, soit 6% des mots au corpus. Nous pouvons citer, par exemple, les mots suivants: *achigan, atoca, babiche, chichikoué*, etc.

Enfin, pour ce qui est de la majorité des québécismes formant notre corpus, notre étude démontre que ceux-ci se rattachent au fonds français. (Comme il ne s'agit pas d'une étude historique exhaustive, nous ne sommes pas en mesure ici d'évaluer la proportion de dialectalismes, d'archaïsmes, etc.).

L'originalité de la nomenclature

Le troisième objectif, on s'en souviendra, vise à mesurer l'originalité de la nomenclature québécoise contenue dans le *Supplément* de Guérin. Pour y arriver, nous nous sommes servie de *L'Index lexicologique québécois*. Ce répertoire de formes québécoises nous renseigne sur tous les ouvrages métalinguistiques québécois qui ont été dépouillés et qui traitent ces mêmes formes. Ce répertoire chronologique, qui va des premières attestations des formes québécoises jusqu'aux plus récentes, nous a donc permis de vérifier si le *Supplément* était le premier à attester un mot (une forme) du corpus. Cette recherche, qui n'est pas tout à fait achevée, a prouvé que le *Supplément* est très souvent le premier ouvrage métalinguistique québécois à attester une forme. Citons par exemple: *claborder, huissier à la verge noire, portageux, protonotaire, raquetteur, solliciteur général*, etc.

Nous avons également pu vérifier que le *Supplément* "innove" à un autre niveau. Il devient, à l'occasion, celui qui relève pour la première fois un sens particulier d'un québécisme; sens qui sera repris par la suite dans d'autres ouvrages métalinguistiques québécois.

ex.: claque au sens de "Action de congédier";
cordon au sens de "Ligne qui forme l'extrémité d'une terre".

Enfin, nous avons un certain nombre de québécismes figurant dans notre corpus dont on ne retrouve aucune trace dans *L'Index lexicologique québécois*. Caron semble donc être le seul à avoir relevé ces quelques formes (*acopsis* et *acordulécère grasse* [insectes], *samia* [bombyx], *saques* [tribu indienne], etc.).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, ce classement, de même que le classement différentiel, n'est pas terminé. Tous les deux devraient l'être sous peu. Nous serons alors en mesure de tirer toutes les conclusions résultant de cette analyse.

BIBLIOGRAPHIE

A. Dictionnaires

GUERIN, P. (ed.) (1880-1895). "Encyclopédie Universelle". *Dictionnaire des dictionnaires*. 6 tomes et 1 supplément, (s.l.): Librairie des Imprimeurs Réunis.

POIRIER, C. (1988). *Le Dictionnaire de Français Plus*. Avec la collaboration de L. Mercier et C. Verreault. A.-E. Shiaty et al. (ed.), Montréal: Centre Éducatif et Culturel.

B. Etudes

CORBEIL, J.-C. (1984). "Le *français régional en question". In *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, t.9, 3-4: Langues et Cultures, mélanges offerts à Willy Bal, Cabay: Louvain-la-Neuve, pp.31-44.

HAUSMANN, J. (1986). "Les dictionnaires français hors de France ". In *La lexicologie québécoise : Bilan et perspectives*, L. Boisvert, C. Poirier et C. Verreault (ed.), Québec: Les Presses de l'Université Laval, pp.3-19.

PAQUOT, A. (1988). *Les Québécois et leurs mots. Etude sémiologique et sociolinguistique des régionalismes lexicaux au Québec*. Le Conseil de la langue française, Québec: Les Presses de l'Université Laval.

POIRIER, C. (1985). "Les avenues de la lexicographie québécoise ". In *La lexicographie québécoise: Bilan et perspectives*, L. Boivert, C. Poirier et C. Verreault (ed.), Québec: Les Presses de l'Université Laval, pp. 269-280.

------ (1987). "Le français régional: méthodologies et terminologies". In *Français du Canada-Français de France: Actes du Colloque de Trèves du 26-28 septembre 1985*, H.-J. Niederehe et L. Wolf (ed.), Tubingen: Niemeyer, (Canadiana Romanica; Vol.1), pp.139-176.

------ (1988). "Problèmes et méthodes d'un dictionnaire général du français québécois". *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol.7, no 1, janvier, pp.13-45.

LE PARTI, LES MEMBRES: PARTI LIBÉRAL DANS POUR UNE POLITIQUE DE GEORGES-ÉMILE LAPALME

René Lapalme
Etudiant de 2e cycle
Analyse du discours

J'avais déjà présenté, lors des Journées de linguistique de mars 1988, un aperçu général de mon projet de mémoire. Le temps a fait son travail: le projet s'est depuis sensiblement modifié, ou plutôt limité, et plus important, je suis maintenant en mesure d'exposer certains des résultats obtenus. Je ne pourrai ici tout dévoiler; cela serait beaucoup trop long. Je devrai donc me limiter à un seul aspect de ma recherche, les relations entre le parti et les membres, qui me semblent plutôt ambiguës et par conséquent plutôt intéressantes.

1. Présentation du corpus

Avant de parler de résultats cependant, il serait bon de rappeler la nature de mon travail et de mon corpus. J'étudie présentement le réseau associatif de *parti libéral* dans *Pour une politique* de Georges-Émile Lapalme. Georges-Émile Lapalme était chef du Parti libéral du Québec dans les années 50; il a donc eu à se battre contre Duplessis. Il a composé *Pour un politique* après sa démission en 1958. Il y raconte ses années à la tête du parti, fait le bilan de ses erreurs, et développe un programme couvrant tous les aspects de la politique, préparant ainsi son parti pour la victoire. C'est cet ouvrage qui servit de programme au gouvernement Lesage, et c'est à ce titre qu'on a pu le surnommer "le programme de la Révolution tranquille".

Mon travail se situe dans le champ de l'analyse du discours. A l'aide de la méthode d'analyse développée par Jean Dubois (1962), j'essaie de comprendre comment la conception qu'a Lapalme de son parti est reflétée dans le langage. Je ne m'étendrai pas ici sur le rapport entre idéologie et discours, ce qui serait hors de propos. J'ajouterai simplement que, si l'idéologie n'est pas totalement reflétée par le langage, une analyse linguistique peut néanmoins mettre en évidence certaines idées qu'une analyse thématique ne pourrait relever.

2. Le problème des désignations

Le problème des relations entre le parti et les membres s'est posé dès le début de ma recherche, lors de mon travail sur les désignations. J'ai constaté que l'auteur n'employait pas nécessairement *parti libéral* pour désigner son parti. Plusieurs variantes (*le parti*, *le parti libéral provincial*, *il*, *les libéraux*, *nous*, etc.) relevées tout au long du livre semblaient, du moins dans certains contextes, partager le même signifié, "parti libéral". Avant de procéder à une étude du réseau associatif de *parti libéral*, je devais donc décider du statut de ces variantes.

Une étude des contextes où sont employés ces désignations possibles est ici révélatrice. Prenons d'abord *parti libéral*. L'auteur l'emploie lorsqu'il développe la politique du parti:

> Il est un point excessivement important au sujet duquel je ne partage pas l'opinion de la Fédération: c'est celui de la gratuité de l'enseignement.
>
> A mon avis **le parti libéral** doit être le parti de l'instruction gratuite à tous les paliers, depuis l'école primaire jusqu'à l'université inclusivement.

Parti libéral apparaît ici comme une sorte d'entité politique plus ou moins abstraite. Dans d'autres contextes, toutefois, l'auteur discute de certaines actions du parti libéral, parfois passées mais surtout futures (j'y reviendrai):

> Si **le parti libéral** n'agit pas, ce sera sa fin.

Ici, *parti libéral* devient un ensemble de personnes: le parti ne peut évidemment pas agir sans ses membres. On peut alors se demander jusqu'à quel point, dans des contextes comme celui-ci, il y a confusion entre le parti et les membres. C'est d'ailleurs le problème que j'ai essayé de résoudre.

Certaines désignations, fort heureusement, ne présentent aucune ambiguïté. C'est le cas de *les libéraux*, qui semble ne renvoyer qu'aux membres. En effet, on ne retrouve aucun énoncé du type "les libéraux croient à l'instruction gratuite" ou "les libéraux doivent créer un ministère des affaires culturelles", contextes normalement réservés à *parti libéral*. *Les libéraux* est employé par l'auteur surtout pour décrire des actions des membres du parti - des actions passées:

> Sur la question des richesses naturelles, par exemple, M. Godbout et son équipe avaient livré en Chambre une bataille qui leur avait attiré l'approbation de **tous les libéraux**, même si cette lutte nécessaire s'était soldée par l'échec retentissant de 1948.

Il semblerait donc que lorsqu'il veut parler des membres, Lapalme les "nomme", c'est-à-dire qu'il emploie une désignation qui fait une référence directe aux adhérents du parti. Lorsqu'il emploie *parti libéral*, ce ne serait donc pas pour parler uniquement des membres.

Cette constation ne règle cependant pas tout à fait le problème; il reste une certaine ambiguïté. Ainsi, on pourrait s'attendre à ce que le *nous* soit une désignation des membres et non du parti. Il n'est pourtant pas facile de trancher:

> Évidemment il y a toujours la question de fait que j'ai soulignée au début de cet essai. **La supériorité numérique est là qui, en fin de compte, fournit la masse humaine sans laquelle les partis ne sont que des météores dans le ciel politique. La présence libérale à l'Assemblée législative** compte certainement plus que l'absence. Les cadres sont une nécessité et nous les avons. L'Organisation, toute défectueuse qu'elle soit, existe.

Dans ce passage, que veux dire le *nous*? S'agit-il des membres ou de quelque chose de plus? Le *nous* serait-il ici une désignation de "parti libéral"?

Je n'ai pas vraiment trouvé de solution à ce problème du *nous*. Je n'ai trouvé aucun exemple du type "Nous, du parti libéral" qui m'aurait permis de trancher. J'ai toutefois recensé quelques emplois de *notre parti* ("le parti de nous"), qui me permettent de croire à une séparation entre *nous* et *parti libéral*. Il faut dire aussi que certains emplois de *nous* ne sont aucunement ambigus. Ainsi, dans le passage qui suit, *nous* ne renvoie qu'à une poignée de membres:

> De cette entrevue M. Marler rapporta que le gouvernement fédéral n'irait pas plus loin. Toutefois M. Abbott, partant pour Ottawa, devait consulter **ses** collègues ou le Premier Ministre et **nous** rappeler. J'ai eu connaissance de deux conversations téléphoniques de M. Marler avec M. Abbott: l'une de ma chambre au Château, l'autre de mon bureau au Parlement. Dans les deux cas, j'ai entendu M. Marler répéter que

> si le gouvernement fédéral avait l'intention d'élever le taux de la déduction, nous voterions pour la loi, mais que nous voterions contre si nous avions la certitude que l'impôt québécois venait s'ajouter à l'impôt fédéral.

Un autre contexte nous démontre qu'il pourrait y avoir une certaine dichotomie entre *nous* et *parti libéral*;

> Il restait bien quelques indépendants qui **nous** faisaient confiance; ils expliquaient, cependant, cette confiance en la plaçant non dans **le parti libéral**, mais dans quelques-uns de ceux qui **le** dirigeaient.

Si l'on faisait confiance en *nous* mais non dans *le parti libéral*, c'est que *nous* et *parti libéral* ne renvoient pas à la même réalité. Il se pourrait donc que *nous* ne renvoie qu'aux membres.

Cette explication ne suffit toujours pas, toutefois. Il reste que, dans certains contextes, certaines désignations, qu'il s'agisse de *nous* ou de *parti libéral*, sont ambiguës. Que certaines désignations ne renvoient qu'aux membres ne signifie pas nécessairement que d'autres ne puissent renvoyer dans certains cas au parti comme tel et dans d'autres cas aux membres. Il faut donc pousser l'étude plus loin.

3. Les énoncés définitoires

Pour pouvoir lever l'ambiguïté, on pourrait se demander quelle est la place exacte des membres à l'intérieur du parti dans la conception de Lapalme. Un regard sur les énoncés définitoires est ici révélateur.

Les énonçés définitoires sont des phrases du type: "le parti libéral est x...". En voici un exemple:

> Dans le contexte actuel, parmi les forces innombrables mais éparpillées de l'opposition, il y a sans conteste **une force** qui émerge au-dessus de toutes les autres. Ne fût-ce que par sa clientèle, dénombrée lors de la dernière élection générale, **le parti libéral** est le seul groupement politique actif qui compte plus d'adhérents que tous les autres groupes réunis ensemble.

Les membres n'apparaissent que très peu dans ce type d'énoncé. Si l'on regarde les définissants (mot ou syntagme qui suit le verbe *être*), on n'en retrouve qu'un qui accorde une certaine place aux membres, *groupement politique*, et il n'est que très peu employé. Le définissant le plus fréquent est *parti* ("le parti libéral est le parti de..."), ce qui nous montre que, de toute façon, c'est surtout ce qui suit le définissant qui importe. De plus, on ne retrouve aucun énoncé du type "le parti libéral est composé de membres/de libéraux qui...". Les membres ne semblent donc pas avoir une grand importance pour Lapalme.

Lorsque Lapalme parle des membres dans le cadre d'énoncés définitoires, c'est surtout pour en souligner le nombre:

> Quoiqu'on dise et quoiqu'on pense, la force matérielle d'un parti politique doit être le premier atout dans son jeu.
> Dans ce sens, **le parti libéral** est donc le plus fort des opposants. Il devrait être l'aimant qui les attire.

C'est donc la quantité plus que la qualité qui compte. En fait, la plupart du temps, c'est de politique qu'il s'agit dans ce type de contexte:

> **Par opposition aux autres partis politiques de la province de Québec, le parti libéral est le parti de la paix ouvrière, de l'entente entre tous les groupements nationaux et celui de l'autonomie pratique et réaliste.**

Les membres n'apparaissent alors que comme un élément parmi bien d'autres qui forment le parti, et ils semblent plus ou moins importants.

4. Les actions

Retournons maintenant aux contextes où *parti libéral* est sujet d'une action. Dans ces contextes, Lapalme décrit entre autres des actions reliées au programme politique qu'il propose:

> **Le parti libéral** doit s'engager à abolir le conseil législatif et à le remplacer par un conseil d'orientation économique.

Ces actes, je l'ai déjà dit, engagent les membres. Ce sont eux qui agissent. Cela peut sembler encore plus évident si l'on regarde l'exemple suivant:

> **Ainsi armé et ainsi encadré, le parti libéral** peut devenir le dernier carré de la résistance avant de passer lui-même à l'attaque des positions vermoulues occupées par l'adversaire.

Il s'agit, bien sûr, d'une image, mais l'action proposée reste assez physique et implique directement les membres. Lapalme aurait donc pu ici employer *les libéraux*. Il ne l'a pas fait. S'il n'y a pas confusion entre le parti et les membres, si les membres ne sont qu'un élément parmi d'autres qui forment le parti, c'est donc que Lapalme ne fait pas ici référence uniquement aux membres, même s'il s'agit d'une action. Pourquoi?

J'ai déjà dit un peu plus tôt que *parti libéral* est surtout employé pour décrire des actions futures, alors que *les libéraux* l'est surtout pour décrire des actions passées. On rejoint ici un problème qui a beaucoup préoccupé Lapalme. Selon lui, les membres ont trop souvent agi selon leur volonté individuelle, sans véritable esprit de groupe. C'est ce qui a contribué à une certaine séparation entre le parti et les membres, du moins dans l'esprit de l'électorat, comme nous avons pu le voir dans un exemple précédent. Maintenant, Lapalme veut que l'on fasse confiance au parti, et non seulement aux membres. Il veut que l'on conçoive le parti comme un tout: membres, idées, cadres, etc. C'est sans doute pour cette raison qu'il n'insiste pas vraiment sur les membres dans les énoncés définitoires. Il en parle, oui, mais il est important pour lui de démontrer qu'un parti n'est pas défini par ses membres mais par ses idées.

Il ne faut pas oublier ici que Lapalme luttait contre l'Union nationale, qu'il considérait comme un ramassis de partisans "dominés" par leur chef, Duplessis. Il ne leur voyait pas vraiment de politique cohérente. En voulant se démarquer d'eux, il cherchait donc à démocratiser son parti, c'est-à-dire à répartir le pouvoir parmi les membres et à donner à son parti des politiques précises.

Il faut aussi se rappeler que certains membres avaient "trahi" - ils étaient passés au camp adverse. Lapalme désirait donc instaurer une certaine discipline à l'intérieur du parti. Ce sera, une fois de plus, la politique qui prendra le dessus. Les membres, bien sûr, ont un certain pouvoir d'action. Ce sont eux qui décident des politiques du parti:

> Il ne suffira pas aux libéraux de démocratiser leur parti, il leur faudra démocratiser réellement la politique et pour ce faire ils devront aller beaucoup plus loin que le rappel du bill 34.

Ce sont donc eux qui forment le parti et qui lui donnent une direction. Cependant, une fois le programme établi, les membres sont tenus d'y adhérer. Si un membre cesse de croire à la politique du parti, il doit quitter ce dernier. Lapalme y revient souvent. Ainsi, même si les membres décident de la politique du parti, ils sont dominés par elle.

Il est maintenant possible de tirer les conclusions suivantes. Lapalme insiste surtout sur la POLITIQUE de son parti. Sa vision d'un parti est d'ailleurs assez globalisante, et les membres ne sont qu'un élément parmi bien d'autres. Ils agissent, certes, mais il n'y a pas vraiment de volonté individuelle. Il n'y aurait donc pas vraiment ambiguïté, du moins pour la désignation *parti libéral*: elle renvoie toujours à l'institution "parti libéral", qui elle même comprend toujours les membres. Enfin, en employant *parti libéral* plutôt que *les libéraux*, Lapalme rappelle que les membres agissent ensemble, en tant que groupe, pour le groupe, au nom du groupe. Il rejoint ainsi certaines définitions de *parti* qu'on retrouve aujourd'hui dans les dictionnaires: un groupe de personnes agissant pour une idée ou une cause commune.

Ces conclusions peuvent sembler un peu banal. Il faut cependant ne pas perdre de vue le contexte de l'époque. Parler d'un parti politique comme une institution était alors une nouveauté et ce qui nous paraît évident aujourd'hui ne s'imposait pas aussi facilement dans les années cinquante. A ce titre, Lapalme fait un peu figure de précurseur.

Il reste encore à régler le problème du *nous*. Je ne l'ai toujours pas résolu. Cela dépasse toutefois le cadre de mon travail. Je cède donc ma place à qui voudrait bien prendre la relève.

BIBLIOGRAPHIE

DUBOIS, J. (1962). *Le vocabulaire politique et social en France de 1869 à 1872*. Paris: Larousse.

GLATIGNY, M. et J. GUILHAUNOU (éd.) (1981). *Peuple et pouvoir; Essais de lexicologie*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

LAPALME, G.E. (1970). *Le vent de l'oubli. Mémoires, vol. 2*. Montréal: Leméac.

------ (1988). *Pour une politique*. Montréal: VLB.

LEONARD, J.F. (1988). *Les leaders politiques du Québec comtemporain: Georges-Émile Lapalme*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

MAINGUENEAU, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris: Hachette.

------ (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette.

ROBIN, R. (1973). *Histoire et linguistique*. Paris: Armand Colin.

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES SCIENCES NATURELLES EN IMMERSION FRANÇAISE

Bernard Laplante
Etudiant de 3e cycle
Didactique

Introduction

Notre domaine de recherche est celui de l'enseignement/ apprentissage (E/A) des sciences naturelles en immersion française (IMF), plus particulièrement au premier cycle de l'élémentaire, où les difficultés d'utilisation de la langue, comme outil de communication et outil d'apprentissage, représentent un obstacle important à la mise en place des objectifs contenus dans le programme de sciences naturelles. Un aspect assez peu documenté de ce domaine de recherche est celui qui touche à la double tâche à laquelle font face les enseignants et les apprenants qui sont impliqués dans une telle situation d'E/A et qui doivent respectivement enseigner et apprendre des savoirs langagiers et scientifiques (Tardif et Weber, 1987).

Pour arriver à mieux concevoir la nature de cette double tâche, nous allons brièvement discuter des buts et des principales caractéristiques de l'IMF et de l'E/A des sciences naturelles. Ensuite, nous considérerons les caractéristiques de l'E/A des sciences naturelles en langue seconde (L2). Après, nous ferons le point sur l'état de nos connaissances pratiques et théoriques relatives à la nature de cette double tâche. Enfin, nous développerons certains des modèles qui ont été mis de l'avant pour faciliter l'E/A des matières à contenu en L2 et dans un contexte plus restreint, celui des sciences naturelles en IMF.

L'immersion française

Précisons que l'IMF est un mode d'intervention pédagogique adopté par certaines commissions scolaires dans le but de permettre aux enfants de la majorité linguistique anglophone du Canada de développer une compétence communicative en français. Généralement les élèves de l'IMF commencent leurs études en français dès la maternelle et peuvent les poursuivre, au moins en partie, durant toute leur scolarité dans cette même langue. L'IMF se caractérise donc par le fait que l'E/A des différentes matières à contenu, comme les mathématiques ou les sciences naturelles, se déroule dans la L2 des apprenants: le français.

Ainsi, dès la maternelle, l'enseignant s'adresse à ses élèves en français, en s'assurant toutefois de leur fournir un input qu'il cherche à rendre compréhensible en utilisant un ensemble de techniques pédagogiques caractéristiques de l'E/A d'une L2 (Snow, 1987; Swain et Lapkin, 1987: 7). Par exemple, en mettant en place et en exploitant des situations "authentiques" de communication, dont la compréhension est liée au contexte immédiat, l'enseignant ralentit son débit, fait appel à un vocabulaire réduit, à des structures simples et des phrases courtes, utilise une gestuelle et un langage corporel appropriés et encourage les élèves à participer à une négociation de sens (Lalonde, 1987; Snow, 1987). Au début et pour favoriser la communication, il permet à ses élèves de s'adresser à lui et de parler entre eux en anglais. Ainsi, l'enseignant favorise d'abord le développement de la compréhension, puis celui de la production, en insistant sur le sens du message plutôt que sur la forme. Comme le souligne Carey (1984), les élèves placés dans de telles situations utilisent d'abord des mots isolés de la langue cible pour en arriver assez

vite à utiliser des phrases complètes. Vers la fin de la première année de l'élémentaire, le français devient ainsi la langue de communication en classe (Swain et Lapkin, 1987: 7). L'approche mise en place en IMF s'apparente donc à l'approche communicative, parce que, comme cette dernière, en partant des besoins langagiers des élèves, besoins créés à l'intérieur de situations authentiques de communication vécues dans le contexte de la classe, elle cherche à développer leur compétence communicative (Tardif, 1984).

Fondements théoriques de l'immersion française

Les théories qui cherchent à expliquer la réussite des élèves en IMF font appel aux notions d'input compréhensible, de négociation de sens et d'output compréhensible. Selon Krashen (1984), "le pourquoi" de cette réussite s'expliquerait facilement par le fait que les élèves y reçoivent un contenu d'enseignement compréhensible sans que l'enseignant ne s'arrête trop "à la correction des erreurs de vocabulaire ou de grammaire". Ainsi, selon sa "théorie" sur l'acquisition d'une L2, l'input compréhensible serait largement présent dans des conditions d'autant plus favorables qu'elles permettraient l'abaissement du filtre affectif (Krashen, 1982). Genesee (1985) affirme que l'interaction enseignant/apprenants sur laquelle reposerait en grande partie l'efficacité de l'IMF, peut être caractérisée par ce que certains chercheurs ont appelé la "négociation de sens". Ainsi, selon Long (1983), Varonis et Gass (1985), l'input rendu compréhensible par les nombreuses modifications que peut y apporter le locuteur natif jouerait sans aucun doute un rôle dans l'acquisition/apprentissage d'une L2 (A'L2), mais le rôle joué par les modifications à la structure interne du discours qui seraient négociées lors d'une conversation serait encore plus important.

Selon Cummins et Swain (1986), qui ont même poussé cette analyse plus loin, cette négociation de sens prendrait son importance dans la mesure où elle inciterait l'élève à produire un output qui deviendrait lui-même sujet à négociation tant au niveau du sens que de la forme, afin d'en assurer la compréhension. C'est ce qu'ils ont appelé l'output compréhensible. Le rôle le plus important de la production d'un output compréhensible serait de forcer les élèves à passer d'une analyse uniquement sémantique du discours à une double analyse sémantique et syntaxique dans le but d'acquérir tous les éléments sémantiques et syntaxiques nécessaires à une telle production. La variable causale de l'A'L2 est donc passée de l'hypothèse de l'input compréhensible à celle de l'input négocié, puis à celle de l'output compréhensible négocié tant au niveau du sens que de la forme (Cummins et Swain, 1986: 128-132).

Enseignement/apprentissage des sciences naturelles

Un enseignement des sciences naturelles en IMF doit posséder, entre autres, les caractéristiques propres à tout E/A des sciences. Ainsi, le développement et l'atteinte d'un certain niveau d'alphabétisme scientifique, défini comme étant une connaissance générale mais étendue dans les différents domaines des sciences, devrait être le but principal de l'E/A des sciences naturelles en IMF.

Les cours de sciences naturelles doivent donc offrir à tous les élèves la chance de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent en leur permettant de participer à des activités de recherche et de découverte. Ces activités doivent être basées sur une manipulation de matériel concret de façon à encourager une exploration active de la part de tous les élèves. De plus, elles doivent être conçues de façon à préserver, chez l'élève, le sens de la curiosité, de l'émerveillement et du plaisir de la découverte et doivent mettre l'accent surtout sur le développement des habiletés de base (observation, classification, mesure et communication). La structure de ces activités doit être assez flexible pour permettre aux élèves de poursuivre leur propre cheminement en groupe ou individuellement. Le contenu conceptuel doit résulter des observations et des manipulations

des élèves (Hart, 1987: 16-18). Certains des thèmes fréquemment abordés au premier cycle de l'élémentaire se rapportent aux besoins des plantes et des animaux, aux cinq sens, aux états de la matière, à la mesure du temps, au mouvement des objets et aux changements dans la nature.

Les sciences naturelles en langue seconde

Selon Chamot et O'Malley (1987) et Kessler et Quinn (1987: 56), l'E/A des sciences naturelles à partir d'une approche basée sur la recherche-découverte représente une situation idéale pour l'apprentissage d'une L2, puisque les enseignants peuvent capitaliser sur des situations concrètes d'apprentissage qui fournissent à la fois un support contextuel et une possibilité de développement langagier. Ainsi, elles reconnaissent l'effet positif que l'E/A des sciences peut avoir sur le développement d'une L2 parce qu'il est une source d'input compréhensible, produit dans des conditions affectives positives et qu'il permet l'exploitation de nombreuses situations d'interaction.

En effet, un E/A des sciences favorisant une telle approche représente une riche source d'input pour l'apprentissage d'une L2. Cet input est rendu compréhensible tant par l'utilisation de nombreuses illustrations et de matériel concret que par des situations à l'intérieur desquelles il peut facilement y avoir "négociation de sens". De plus, les conditions dans lesquelles cet input est produit rendent celui-ci efficace pour permettre aux élèves de fonctionner avec un "filtre affectif" à bas niveau (Krashen, 1982). L'intérêt que les enfants portent à la science contribue à les motiver et aide à créer une telle situation. Enfin, des cours de sciences où des activités de groupes prennent une part importante lors de séances de laboratoire ou de manipulation favorisent la participation des élèves à des discussions qui permettent non seulement la réception d'input, mais aussi la production d'output rendu compréhensible au moyen d'une négociation de sens. Même à l'intérieur d'un groupe composé uniquement de locuteurs non-natifs, ces interactions prennent place et facilitent l'A'L2 (Kessler et Quinn, 1987: 87).

Double tâche des intervenants

A la suite de cette brève discussion des buts et caractéristiques de l'approche immersive et de l'enseignement des sciences naturelles en L2, nous pouvons facilement concevoir qu'un tel E/A, surtout au premier cycle de l'élémentaire en IMF, représente une double tâche pour l'enseignant et pour les apprenants.

L'enseignant placé dans une telle situation se doit de présenter le contenu d'une matière donnée au moyen d'une langue qui est à la fois objet et outil d'apprentissage pour les élèves. Il doit présenter alternativement, ou encore, intégrer des contenus langagiers et des contenus scientifiques propres à cette matière.

Selon certaines chercheures, une problématique du même ordre s'appliquerait à l'apprentissage de matières à contenu en L2. L'élève placé en situation immersive aurait à faire face à un double apprentissage, celui des contenus de la matière à l'étude et simultanément celui de l'outil même de son apprentissage, la langue. Ainsi, Saville-Troike, McClure et Fritz (1984) concluaient à la suite d'une étude sur des apprentissages effectués en L2, que l'A'L2 a des dimensions d'autant plus complexes quand la L2 dont il fait l'objet ne sert pas uniquement d'outil de communication interpersonnelle, mais sert aussi d'outil d'apprentissage (ou cognitif). Commentant la même étude, Saville-Troike (1984) faisait remarquer que dans le contexte de l'E/A des matières à contenu en L2, la mise en place d'une compétence communicative ne devait pas seulement se limiter au développement d'habiletés de communication interpersonnelle, mais devait obligatoirement inclure le développement d'une "compétence académique" qui permettrait

l'utilisation de la langue comme outil cognitif. Après, elle a défini cette compétence académique en termes d'habiletés, de stratégies cognitivo-langagières, de certains types de savoir conceptuel et d'attitudes particulières envers l'apprentissage (Saville-Troike, 1985: 116).

Chamot (1985) en est venue à parler de "compétence académique en langue seconde", compétence qui inclurait non seulement une connaissance du vocabulaire propre à chaque matière à contenu, mais aussi une maîtrise des fonctions langagières nécessaires pour atteindre les objectifs pédagogiques propres à ces matières. Plus précisément, elle y a inclus les composantes langagières suivantes: le vocabulaire spécialisé et les termes techniques propres à chaque matière à contenu; les fonctions langagières (expliquer, informer, décrire, évaluer, etc.); les structures et les autres caractéristiques du discours propre à chaque matière à contenu. De plus, elle soulignait l'importance de mettre ces composantes en place et de les développer au moyen d'une pratique appropriée au niveau des quatre savoirs langagiers (Chamot, 1985: 50-51).

Nature des tâches langagières

Cette distinction faite entre l'aspect "interpersonnel" et l'aspect "académique" de la compétence communicative se fonde largement sur un modèle théorique proposé par Cummins (1980, 1984; Cummins et Swain, 1986) pour mieux définir la nature des tâches langagières que l'on trouve en milieu scolaire. Il a proposé que la nature de ces tâches soit conçue selon deux continuums: le premier variant selon le support apporté par le contexte immédiat à la compréhension d'une tâche et le deuxième variant selon les exigences de cette même tâche sur le plan cognitif. Il y aurait donc des tâches à l'intérieur desquelles la compréhension du sens serait plus ou moins dépendante du contexte immédiat de la communication. La compréhension du sens à l'intérieur des tâches indépendantes du contexte ne pourrait se faire que par des moyens de manipulations linguistiques, alors que la compréhension des tâches plus dépendantes du contexte pourrait, en partie, être réalisée au moyen d'indices paralinguistiques et situationnels (Cummins et Swain, 1986: 152-154).

Les mêmes tâches varieraient aussi le long d'un second continuum selon des exigences sur le plan cognitif ou selon un niveau d'implication plus ou moins actif des processus cognitifs nécessaires pour les effectuer. Cummins touche ici à un aspect développemental important. Ainsi, au fur et à mesure que l'aspect cognitif relié à certaines tâches serait maîtrisé, elles deviendraient moins exigeantes à ce point de vue.

Cummins (1984) arrive ainsi à distinguer des compétences linguistiques directement observables et mesurables qui sont rattachées aux "habiletés de base dans la communication interpersonnelle" ("BICS: Basic Interpersonal Communication Skills") et une "compétence langagière d'ordre cognitivo-académique" ("CALP: Cognitive-Academic Language Proficiency"). Les habiletés relatives au "BICS" entreraient en action lors des situations de communication interpersonnelle qui seraient, de façon générale, moins exigeantes sur le plan cognitif et ordinairement assez dépendantes du contexte. Le développement de ces habiletés serait, en grande partie, le résultat d'interactions sociales. Les habiletés relatives au "CALP" entreraient en action lorsque le langage est utilisé comme "outil cognitif", alors que les situations de communication sont généralement assez exigeantes sur le plan cognitif et plutôt détachées du contexte. Cette description correspond d'assez près aux "habiletés langagières développées en milieu scolaire"; elles seraient largement fonction des attributs cognitifs de chaque individu (Cummins et Swain, 1986: 211-212).

Cette distinction faite par Cummins entre les "BICS" et la "CALP" a servi de base théorique aux chercheurs pour concevoir la nature des tâches langagières rencontrées en milieu scolaire et celle de leurs composantes. Elle a donc permis de concevoir cet aspect important de la double tâche à laquelle ont à faire face les intervenants dans le contexte de l'E/A des matières à contenu en L2, et dans un contexte plus restreint, celui des sciences naturelles en IMF.

Modèles pour l'E/A des matières à contenu en L2

De nombreux modèles d'E/A des matières à contenu en L2 ont été développés pour faciliter la double tâche des enseignants et des apprenants. Mohan (1979) les a classifiés en trois types selon le rapport qu'ils entretiennent avec l'E/A de la matière à contenu et celui de la langue. Ces modèles peuvent donc être conçus comme étant situés le long d'un continuum "matière-langue". Ainsi, Mohan reconnaît: 1) ceux qui se fondent uniquement sur un enseignement de matières à contenu en L2 pour en arriver à un double apprentissage et qui seraient situés à l'extrémité "matière" de ce continuum; 2) ceux qui favorisent un E/A spécialisé de L2 pour faciliter un E/A en L2 ultérieur d'une matière à contenu et qui seraient situés à l'extrémité "langue" de ce continuum; 3) ceux qui préconisent un E/A intégré des matières à contenu et de la langue et qui occuperaient une position intermédiaire le long de ce continuum "matière-langue".

Mohan (1979) croit que le modèle mis en place en IMF correspond au premier type et serait situé à l'extrémité "matière" du continuum. Selon lui, c'est un modèle qui assume que dans certaines circonstances un E/A de matière à contenu en L2 crée et exploite des situations qui permettent l'A'L2. Ces situations du cours de matière à contenu permettraient donc la production d'un "input compréhensible" et d'un "ouput compréhensible" à l'intérieur d'activités authentiques de communication dont la compréhension du sens serait largement dépendante du contexte immédiat. Ces situations seraient fréquentes au premier cycle de l'élémentaire, alors que le vécu de l'enfant est souvent le point de départ de nombreuses activités. De plus, comme tous les enfants commençent leur scolarisation relativement sur le même pied et possèdent à peu près le même niveau de maîtrise du contenu et de L2, il serait donc relativement facile de retrouver des conditions favorisant l'Anglais L2 dans le contexte mis en place lors des cours de matières à contenu en L2 (Mohan, 1979).

Les modèles "cognitifs", situés à l'extrémité "langue" du continuum, sont mis en place lors de l'E/A spécialisé de L2 pour répondre aux besoins importants créés chez les apprenants par les demandes langagières élevées et très spécifiques rencontrées dans l'E/A des matieres à contenu en L2 aux niveaux secondaire et universitaire. Le modèle "CALLA" ("Cognitive Academic Language Learning Approach"), qui a été développé dans ce contexte, comporte les trois éléments suivants: un contenu conceptuel qui se concrétise par l'exploitation de thèmes choisis pour l'importance qu'ils occupent à l'intérieur de certaines matières à contenu et en fonction de l'intérêt qu'ils peuvent susciter chez les apprenants; un élément de nature langagière qui inclut le vocabulaire spécialisé et la technique nécessaires pour une meilleure compréhension du thème à l'étude, la pratique des fonctions langagières propres à la communication académique, le développement et la pratique d'habiletés de réception et de production des structures discursives caractéristiques du langage de chaque matière à contenu; et finalement, des stratégies d'apprentissage qui sont enseignées dans le but de permettre aux étudiants de les utiliser de façon consciente pour faciliter la compréhension, l'acquisition et la rétention des concepts et des habiletés à l'étude (Chamot et O'Malley, 1987).

Les modèles qui occupent une position intermédiaire le long du continuum "matière-langue" s'inspirent d'une approche interactive de l'enseignement. Selon Mohan (1986: 6), une telle approche devrait tenir compte des besoins langagiers des élèves devant les demandes imposées par les tâches à accomplir, et par la suite, chercher à mettre en place des activités qui leur permettraient d'acquérir les habiletés langagières nécessaires pour remplir les besoins ainsi créés et répondre à ces demandes. Milk (1985) a développé un modèle qui répond à ces conditions. Il s'agit du modèle "ILDA" ("Integrative Language Development Approach"). A la base de ce modèle, il y a d'abord un ensemble de stratégies de regroupements des élèves qui permettent à chaque individu de recevoir un input compréhensible et de produire un output compréhensible. Ensuite, il y a une intégration de contenus langagiers aux contenus de la matière; ces contenus langagiers incluent différentes sortes d'habiletés de réception et de production appropriées à la matière, à l'étude et à l'âge des élèves impliqués.

Conclusion

Devant la double tâche à laquelle ont à faire face tant les enseignants que les apprenants de matières à contenu en L2, il est intéressant de voir la diversité des modèles qui ont été mis de l'avant. Ainsi, chacun de ces modèles veut répondre aux besoins rencontrés dans des situations bien particulières en accordant une importance plus ou moins grande à l'enseignement de la langue en tant que tel à l'intérieur de l'E/A d'une matière à contenu en L2.

Le modèle de l'immersion correspondrait à une situation où les besoins langagiers des élèves pourraient être assez facilement comblés par le contexte même créé lors de l'E/A des matières à contenu. Il ne serait pas alors nécessaire de tenir compte spécifiquement des demandes langagières à la condition de s'assurer que tous les élèves reçoivent bien un input compréhensible. Ce modèle se situerait à l'extrémité "matière" du continuum "matière-langue", tandis que le modèle "CALLA", qui se situerait à l'extrémité "langue", représenterait une situation complètement à l'opposé de celle de l'IMF, alors qu'il faudrait satisfaire directement et spécifiquement aux besoins langagiers importants des apprenants avant de passer à l'E/A proprement dit de cette matière. Les modèles interactifs, comme ILDA, qui intègrent l'enseignement de la langue à celui des matières à contenu seraient situés entre les extrémités de ce continuum.

Dans le contexte de l'E/A des sciences naturelles en IMF aux premiers niveaux de l'élémentaire, il semble important d'effectuer une recherche descriptive pour mieux documenter (observer, décrire et analyser) les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants expérimentés. Plus particulièrement, il faut chercher à identifier celles qui permettent la mise en place et le développement des différents aspects de la compétence communicative tout en favorisant le développement conceptuel.

Une telle recherche nous permettrait aussi de mieux concevoir deux aspects importants de la double tâche à laquelle ont à faire face les intervenants en IMF, soit la nature des contenus scientifiques qui sont véhiculés au travers des activités qui sont proposées aux élèves et celle des tâches langagières imposées par ces activités. Ainsi, nous acquerrions une meilleure appréciation de certains des modèles qui animent l'E/A des sciences naturelles au premier cycle de l'élémentaire en IMF.

BIBLIOGRAPHIE

CAREY, S. (1984). "Reflections on a Decade of French Immersion". *The Canadian Modern Language Review*, vol. 41, no 2, pp. 246-259.

CHAMOT A.U. (1983). "Toward a Functional ESL Curriculum in the Elementary School". *TESOL Quarterly*, vol. 17, pp. 459-471.

------ (1985). *English Language Development Through a Content-Based Approach*. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.

CHAMOT A.U. et J.M. O'MALLEY (1987). "The Cognitive Approach: A Bridge to the Mainstream". *TESOL Quarterly*, vol. 21, pp. 227-249.

CUMMINS, J. (1980). "The Construction of Language Proficiency in Bilingual Education". In *Current Issues in Bilingual Education*, J. E. Alatis (ed.), Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 81-103.

------ (1984). *Bilingualism and Special Education : Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

CUMMINS, J. et M. SWAIN (1986). *Bilingualism in Education*. London: Longman.

GENESEE, F. (1985). "Second Language Learning Through Immersion: A Review of U.S. Programs". *Review of Educational Research*, vol. 55, pp. 541-561.

------ (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House.

HART, E.P. (1987). *Science for Saskatchewan Schools: Proposed Directions* (Field Study. Part B: Framework for Curriculum Development). Regina, SASK: Saskatchewan Education.

KESSLER, C. et M.E. Quinn (1987). "ESL and Science Learning". In *ESL Through Content-Area Instruction*, J. Crandall (ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, pp. 55-87.

KRASHEN, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

------ (1984). "Le pourquoi de sa réussite". *Langue et Société*, vol. 12, pp. 64-67.

LALONDE, R. (1987). "La pédagogie de l'immersion: Input, Interaction, Intégration". *Le Journal de l'immersion*, vol. 11, no 1, pp. 7-10.

LONG, M.H. (1983). "Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation and the Negociation of Comprehensible Input". *Applied Linguistics*, vol. 4, pp. 126-141.

MILK, R. (1985). "The Changing Role of ESL in Bilingual Education". *TESOL Quarterly*, vol. 18, pp. 657-672.

MOHAN, B.A. (1979). "Relating Language Teaching and Content Teaching". *TESOL Quarterly*, vol. 13, pp. 171-181.

------ (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.

QUINN, M.E. et C. KESSLER (1976). *The Relationship Between Science Education and Language Development*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

SAVILLE-TROIKE, M. (1984). "What Really Matters in Second Language Learning for Academic Achievement". *TESOL Quarterly*, vol. 18, pp. 199-219.

------ (1985). "Training Teachers to Develop the Academic Competence of LEP Students". *Proceedings of a Conference on Issues in English Language Development for Minority Language Education*. Arlington, VA: InterAmerica Research Associates.

SAVILLE-TROIKE, M.; E. McCLURE et M. FRITZ (1984). "Communicative Tactics in Children's Second Language Acquisition". In *Universals of Second Language Acquisition*, F. Eckman, L. Bell et D. Nelson (eds.), Rowley, MA: Newbury House, pp. 60-71.

SNOW, M.A. (1987). *Immersion Teacher Handbook*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

SWAIN, M. et S. LAPKIN (1981). *Bilingual Education in Ontario : A Decade of Research*. Toronto, ONT: Ministry of Education.

VARONIS, E.M. et S. GRASS (1985). "Non-Native/Non-Native Conversations: A Model for the Negociation of Meaning". *Applied Linguistics*, vol. 6, pp. 71-90.

PRÉFÉRENCE HÉMISPHÉRIQUE ET TRAITEMENT DE L'INFORMATION CHEZ L'INTERPRÈTE

Sylvie Lemieux
Etudiante de 3e cycle
Psycholinguistique

1. OBJECTIFS

La tâche de l'interprète consiste essentiellement à reproduire en langue-cible un message reçu en langue-source, de façon à ce que le moins d'information possible soit perdue. L'objectif général de la présente recherche est de vérifier dans quelle mesure l'interprète a une préférence hémisphérique lorsqu'il effectue sa tâche, c'est-à-dire jusqu'à quel point il fait appel à un hémisphère plus qu'à l'autre lors du traitement de l'information qu'il reçoit.

Les études qui ont été effectuées depuis la fin du siècle dernier pour identifier la zone du langage dans le cerveau ont permis d'établir l'élément suivant: chez la presque totalité des droitiers et, dans une large mesure, chez les gauchers et chez les ambidextres (plus ou moins 70 %), les composantes corticales qui jouent un rôle prépondérant dans la compréhension et dans la production du discours sont situées dans l'hémisphère gauche (Lecours, Branchereau et Joanette, 1984).

Cependant, il ne faut pas écarter totalement l'hémisphère droit. Bien que le rôle qu'il joue en rapport avec le langage semble secondaire, il n'en demeure pas moins qu'il est engagé dans le processus d'acquisition d'une langue seconde, surtout en début d'apprentissage (Albert et Obler, 1978).

Le cerveau étant un organe essentiellement plastique, on observe que, plus un sujet maîtrise sa langue seconde, plus l'organisation du cerveau pour le langage subit une concentration dans la zone du langage de l'hémisphère gauche. C'est donc dire que l'importance du rôle que joue l'hémisphère droit varie en fonction du bilinguisme du sujet. Il convient de préciser que, lorsque celui-ci possède deux langues parfaitement et que cela se traduit par une dominance cérébrale nettement à gauche, il semble que ce ne sont pas exactement les mêmes circuits neuronaux qui interviennent pour les deux langues (Lebrun, 1984).

On peut supposer que, chez l'interprète, qui est avant tout une personne bilingue, la zone dévolue à la compréhension et à la production du langage se trouve également répartie entre les deux hémisphères. Mais, en plus de comprendre et d'utiliser deux langues, il doit être en mesure d'effectuer une tâche bien particulière: reproduire fidèlement en langue-cible un message reçu en langue-source en perdant le moins d'information possible. La question à laquelle nous allons tenter de répondre dans le cadre de la présente recherche est la suivante: dans le processus de l'interprétation, y a-t-il un des deux hémisphères qui joue un rôle plus déterminant que l'autre au cours du passage de la langue-source à la langue-cible? La réponse aura sûrement des répercussions sur la formation des interprètes, car elle permettra de concevoir des stratégies qui feront appel à un hémisphère plutôt qu'à l'autre.

2. PROBLÉMATIQUE

On a observé que la plupart des interprètes qui exercent leur métier depuis plusieurs années ont tendance à enlever l'un des deux écouteurs (Lambert et Lambert, 1985; Kraushaar et Lambert, 1987). Quand on leur demande pourquoi, ils invoquent différentes raisons: ils affirment que le casque d'écoute les gêne, qu'il est trop serré, ou encore, qu'ils éprouvent le besoin d'entendre le son de leur voix.

On peut penser qu'une partie de l'explication réside dans la dominance cérébrale et l'efficacité du traitement de l'information. En effet, on sait que, chez les personnes monolingues, la zone dévolue au langage est concentrée à gauche; c'est donc dire que la voie la plus efficace pour le traitement de l'information est le circuit oreille droite-hémisphère gauche. De surcroît, on pense que la latéralisation est moins prononcée chez bien des personnes bilingues, surtout celles qui ont appris leur langue seconde après l'enfance. C'est ce qui a été démontré par certaines recherches, bien que les preuves soient encore contradictoires dans l'état actuel des connaissances. On peut donc se demander quel est le circuit le plus efficace chez l'interprète.

Ce circuit dépend de différents facteurs qui, croit-on, régissent l'organisation fonctionnelle du cerveau pour la langue seconde. Ces facteurs sont l'âge d'acquisition de la langue seconde, le contexte dans lequel cet apprentissage a eu lieu et enfin le degré de bilinguisme de la personne.

Avant d'évaluer l'efficacité du traitement de l'information par l'interprète, il y a tout lieu de s'interroger sur le déroulement du processus qui intervient dans la tâche. Celle-ci présente une dichotomie: la compréhension et la production. De plus, dans les études faites jusqu'à ce jour, les chercheurs envisagent les composantes de ce processus sous deux angles différents: celui de la neurolinguistique (étude de la dominance cérébrale de sujets aphasiques, techniques instrumentales) et celui de la psycholinguistique (connaissances antérieures, mémoire, microstructure, macrostructure et superstructure).

3. ÉTAT DE LA QUESTION ET CADRE THÉORIQUE

La problématique dont il est question ici fait appel à un cadre théorique provenant de plusieurs approches: bilingualité et dominance cérébrale, données provenant de la pathologie du langage et modèles psychologiques de la compréhension et la production de discours.

3.1 Bilingualité, traitement de l'information et dominance hémisphérique

Récemment, des études ont clairement démontré que chez les hommes monolingues et droitiers, c'est l'hémisphère gauche qui est mis le plus à contribution dans les tâches verbales et l'hémisphère droit dans les tâches non verbales (Vaid, 1983, Hall, 1985 *in* Lambert et Lambert, 1987). Or on suppose aujourd'hui que la latéralisation ou dominance cérébrale est moins prononcée chez les bilingues et chez les polyglottes que chez les personnes unilingues, tout dépendant de la maîtrise qu'ils ont de cette ou de ces langues. De fait, cette asymétrie est variable d'un individu à l'autre; cependant, l'organisation fonctionnelle du langage dans le cerveau n'est pas le fruit du hasard. Elle est liée à différents facteurs: l'âge d'acquisition de la langue seconde (avant ou après le début de la puberté), le contexte (apprentissage à l'école ou à la maison, dans une situation un parent - une langue ou les deux langues avec les deux parents, etc.) et le stade (bilingue équilibré ou non) (Albert et Obler, 1978; Hamers et Blanc, 1988).

On sait également que tout individu a une oreille préférée (par exemple au téléphone); ainsi, lorsqu'il prend le combiné pour répondre, il l'applique toujours sur la même oreille, sans

qu'il s'en rende compte vraiment (Lambert et Lambert, 1985). C'est comme s'il sait inconsciemment qu'en écoutant avec une oreille plutôt qu'avec l'autre, il comprend mieux le message; c'est-à-dire qu'il traite plus efficacement les informations qu'il reçoit. On peut donc faire un rapprochement avec l'interprète: on peut penser que, tout comme l'individu qui répond au téléphone, il a lui aussi un oreille préférée. De plus, il est permis de supposer que cette oreille n'est pas la même, selon qu'il traduit vers sa langue maternelle ou vers sa langue seconde. Ces questions se posent en raison des recherches qui ont été faites jusqu'à maintenant sur le bilinguisme et en raison des observations relatives aux interprètes chevronnés, dont il a été question au début de cette section.

Une fois déterminés les facteurs reliés au bilinguisme de l'interprète, il convient de se demander comment se déroule le traitement de l'information. Ce processus comporte deux aspects bien distincts mais reliés entre eux: il s'agit de la compréhension et de la production, celle-là se développant, pense-t-on, avant celle-ci que ce soit au moment où l'enfant apprend à parler ou, plus tard, lorsqu'il apprend une deuxième langue (voir les cas décrits par Leopold, 1939-1949, in Albert et Obler, 1978). Cela vaut également pour les adolescents et les adultes.

On peut envisager la dichotomie compréhension et production sous deux angles différents: du point de vue de la neurolinguistique et celui de la psycholinguistique. On ne peut aborder le premier volet sans préciser tout d'abord que les recherches en ce domaine ont exploré deux avenues: on remarque, d'une part, les études qui sont faites sur des sujets aphasiques et, d'autre part, celles qui reposent sur des techniques instrumentales diverses (expériences faites avec des tachistoscopes, écoutes dichotiques, électro-encéphalogrammes).

3.2 Données provenant de la pathologie du langage

Le système nerveux central ne se laissant pas observer directement, bon nombre de chercheurs se sont penchés sur l'aphasie. Cette maladie perturbe certains aspects du comportement langagier (aphasie de Broca, aphasie de Wernicke pour ne nommer que les plus courantes) ou, dans les cas les plus graves, empêche toute compréhension et toute production de langage (aphasie globale) (Keller, 1985; Lecours, Branchereau et Joanette, 1984). En localisant la ou les lésions résultant de différents traumatismes (fracture du crâne, accident cérébro-vasculaire, tumeur, méningite, blocage de la carotide interne gauche et même migraine), en relevant méticuleusement les erreurs commises par leurs patients et en les classifiant (Le Dorze et Nespoulos, 1984), ces chercheurs sont parvenus à confirmer la conception classique de la zone du langage, tout en ajoutant de nouveaux éléments d'information; ils se sont rendu compte notamment que, pour une lésion localisée au même endroit chez deux sujets, l'un monolingue, l'autre bilingue, les symptômes étaient différents (Albert et Obler, 1978; Lecours, Branchereau et Joanette, 1984; Paradis, 1984).

Bien plus, on a observé chez des aphasiques polyglottes que la récupération des langues qu'ils connaissaient s'effectuait différemment d'une langue à l'autre. Ainsi, une langue qui était inaccessible pour la production sur commande d'énoncés devenait accessible par le truchement de la traduction, la langue accessible pouvant aussi bien être la langue maternelle que la ou les langues secondes.

En terminant, on peut dire que, grosso modo, on distingue quatre composantes corticales dans l'hémisphère gauche: l'aire de Broca (à laquelle on attribue la production du discours); l'aire de Wernicke (dont l'activité principale est de procéder au décodage, en termes linguistiques, des informations préalablement triées qui lui sont transmises); le gyrus angulaire; le gyrus supramarginal, ce dernier assurant, par confrontation du message actuel aux mémoires accumulées, la compréhension du langage (Lecours, Branchereau et Joanette, 1984; Keller, 1985). La zone du langage comporte également des faisceaux d'axones associatifs reliant ces composantes les unes aux autres et chacunes d'entre elles à d'autres parties du manteau cortical.

3.3 Modèles psychologiques de la compréhension et de la production du langage

Quant au deuxième aspect sous lequel on envisage la dichotomie compréhension-production, la psycholinguistique, il faut dire d'entrée de jeu que les chercheurs ont essentiellement orienté leurs travaux dans le sens de la compréhension. Cependant, il est permis de penser que la production suit essentiellement les mêmes étapes que la compréhension, mais dans le sens inverse. Trois éléments attirent l'attention dans les ouvrages sur la compréhension du discours. Les chercheurs se sont penchés sur le discours lui-même, considérant le texte comme un contrat tacite entre son auteur et le lecteur. D'autres se sont intéressés à l'organisation des connaissances chez celui à qui s'adresse le discours. Enfin, d'autres encore se sont interrogés sur la nature des informations retenues par le destinataire.

C'est ce dernier aspect qui convient le mieux à l'objectif de la présente recherche. Le modèle qui a été retenu est celui de Kintsch et de van Dijk (1978). Dans leur article, qui est devenu un classique, *Toward a Model of Text Comprehension and Production*, les deux auteurs présentent le modèle en détail.

Ce modèle repose essentiellement sur les notions de microstructure et de macrostructure. La microstructure est l'ensemble des propositions du texte. La proposition est constituée d'un prédicat et d'au moins un argument. Le prédicat est un mot qui représente la relation entre les arguments. Il s'agit, en règle générale, d'un verbe, mais on retrouve d'autres mots, notamment des prépositions et des adverbes. Les arguments suivent le prédicat. Ce sont des noms ou des syntagmes nominaux reliés entre eux par le prédicat.

Une fois la microstructure établie, le destinataire peut élaborer la macrostructure. Celle-ci représente l'essentiel du discours, c'est-à-dire les informations retenues. Son élaboration est régie par quatre règles, encore appelées les macrorègles:

- la macrorègle d'effacement, selon laquelle on peut effacer toute proposition qui n'est pas condition d'interprétation d'au moins une autre proposition;
- la macrorègle d'intégration, selon laquelle on peut intégrer une proposition à une autre, si la première est une condition, une composante ou une conséquence normale;
- la macrorègle de construction, qui s'applique s'il est possible de construire une proposition telle que les propositions présentes dans la microstructure sont une condition, une composante ou une conséquence normale;
- la macrorègle de généralisation.

On suppose aujourd'hui que l'interprète traite l'information de la façon suivante. Il établit la microstructure du discours reçu en langue-source pour ensuite élaborer la macrostructure en se servant des quatre macrorègles. Puis il effectue les mêmes opérations, mais en sens inverse. Les macrorègles sont alors modifiées: la macrorègle d'effacement et celle d'intégration deviennent la macrorègle d'addition; la généralisation, la particularisation; la construction, la spécification (MacKintosh, 1985).

4. CORPUS

Les interprètes professionnels constituant une population extrêmement difficile à étudier en raison des déplacements fréquents qu'ils sont appelés à faire, il a fallu se tourner vers les

apprentis-interprètes. Il s'agit d'étudiants de l'Ecole de traduction et d'interprétation de l'Université d'Ottawa, qui sont en dernière année. Le nombre total de sujets atteindra environ quarante quand toutes les données auront été recueillies.

Avant de procéder à l'expérience, on demande aux sujets de répondre à un questionnaire (Lambert et Lambert, 1985). Les questions portent sur les points suivants: l'oreille préférée (n° 1 à 4, 9 à 13 et 15); l'histoire de l'acquisition des langues qu'ils parlent (n° 5 et 17) et la dextérité (n° 6-7 et le test d'Edinburgh, à la toute fin du questionnaire). On demande également aux sujets de préciser leur âge et d'indiquer depuis combien d'années ils font de l'interprétation. Enfin, s'ils souffrent d'une diminution de l'acuité visuelle ou auditive, ils peuvent le mentionner au no 16.

Quant à l'expérience elle-même, elle se déroule dans les conditions suivantes. Les langues utilisées sont l'anglais et le français. Les discours interprétés sont de nature argumentative et jusqu'à maintenant ils sont au nombre de deux. Il s'agit de discours de bienvenue prononcés par le premier ministre du Canada: le premier en l'honneur du premier ministre du Japon, M. Nakasone; le second, lors du passage au Canada du président du Mexique.

Voici le protocole de l'expérience. Après une courte période de réchauffement, le sujet interprète la première partie reçue dans une oreille (A), la deuxième reçue dans l'autre oreille (B) et la dernière reçue dans les deux oreilles (C). L'ordre est alterné d'un sujet à l'autre. Au cours de l'interprétation, les sujets ne peuvent régler rien d'autre que le volume de leur casque d'écoute. Il leur est impossible de changer le côté par lequel ils reçoivent l'information quand ils en éprouvent le besoin. En effet, le réglage est effectué de la cabine de contrôle. L'interprétation ainsi obtenue est enregistrée et transcrite par après.

5. MÉTHODE D'ANALYSE

Nous effectuons l'analyse propositionnelle de ces transcriptions, c'est-à-dire que nous établissons la microstructure. L'analyse propositionnelle est faite tout d'abord à partir de la langue-source, puis à partir de la langue-cible, pour les trois parties A, B, C (oreille droite, oreille gauche, deux oreilles). Enfin, en comparant la microstructure de la langue-source avec celle de la langue-cible, nous pouvons évaluer l'interprétation en fonction des fautes et de l'information perdue. La qualité est jugée à partir des catégories d'Henri Barik.

6. CONCLUSION

Les résultats obtenus jusqu'à présent sont préliminaires, il va sans dire. Néanmoins, ils se sont avérés encourageants, car ils vont dans le sens de notre hypothèse de départ. En effet, ils viennent confirmer que l'oreille préférée de l'interprète droitier est la droite.

BIBLIOGRAPHIE

ALBERT, M. L. et L. K. OBLER (1978). *The Bilingual Brain*. London: Academic Press.

BARIK, H. C. (1969). *A Study of Simultaneous Interpretation*. Ph. D. Thesis, Chapel Hill: University of North Carolina.

HAMERS, J. et M. BLANC (sous presse). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University.

KELLER, E. (1985). *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*. Chicoutimi: Gaëtan Morin.

KINTSCH, W. et T. A. VAN DIJK (1978). "Towards a Model of Text Comprehension". *Psychological Review*, vol. 85, pp. 363-394.

KRAUSHAAR, B. et S. LAMBERT (1987). "Shadowing Proficiency According to Ear Input and Type of Bilinguality". *Bulletin de l'ACLA*, printemps, pp. 17-31.

LAMBERT, S.M. et W.E. LAMBERT (1985). "Physiology: A Questionnaire". *Meta*, vol. 30, no 4, mars, pp. 68-72.

LEBRUN, Y. (1984). "La neurophysiologie du bilinguisme". *Meta*, vol. 29, no 1, mars, pp. 36-43.

LECOURS, A.-R., L. BRANCHEREAU et Y. JOANETTE (1984). "La zone du langage et l'aphasie: enseignement standard et cas particuliers". *Meta*, vol. 29, no 1, mars, pp. 10-26.

LE DORZE, G. et J.-L. NESPOULOS (1984). "Processus de lexicalisation. Modèles psycholinguistiques et leur application à l'étude de l'aphasie et de la traduction". *Meta*, vol. 29, no 1, mars, pp. 68-80.

MACKINTOSH, J. (1985). "The Kintsch and van Dijk Model of Discourse Comprehension and Production Applied to the Interpretation Process". *Meta*, vol. 30, no 1, mars, pp. 37-43.

PARADIS, M. (1984). "Aphasie et traduction". *Meta*, vol. 29, no 1, mars, p. 57-67.

LE DISCOURS USUEL DE L'OFFICE DE LA LANGUE FRANÇAISE[1]

Johanne Maltais
Etudiante de 2e cycle
Terminologie

L'Office de la langue française (OLF) est un organisme gouvernemental dont les réalisations et les interventions ne laissent pas indifférent. Ses travaux touchent ce que les Québécois ont de plus représentatif: leur langue. Comme peu de critiques écrites ont été faites jusqu'à maintenant sur les travaux de l'Office, du moins en ce qui a trait aux aspects de son action qui ont une incidence sur l'évaluation de la langue générale et sur l'orientation de l'usage (V. notamment Bibeau, 1983; Poirier, 1984; Marchand, 1985; Poirier, 1987), il m'a semblé qu'une analyse objective et approfondie des tenants et des aboutissants des interventions de l'Office pouvait s'avérer utile dans le contexte linguistique et social actuel du Québec.

C'est dans cette optique que j'ai fait l'examen d'un certain nombre de publications de l'Office dans le but de dégager les constantes de l'action de cet organisme dans ses interventions touchant la langue générale de même que les grandes lignes de la théorie sous-jacente. Cet examen m'a permis de déterminer la place et la conception du français québécois dans les travaux terminologiques de l'OLF, ce qui constitue l'objectif principal du mémoire que j'ai effectué dans le cadre de mes études de 2e cycle.

Je ne vous ferai part ici que d'un aspect précis de mon étude: *le discours usuel de l'OLF*.

1. Présentation du discours usuel de l'OLF

C'est en notant tous les commentaires de l'OLF pour expliquer, situer, justifier les interventions effectuées à propos des québécismes[2] que j'ai découvert l'importance de ce que je nomme *discours usuel de l'OLF*. Ces commentaires ont été essentiellement relevés dans les quatre ouvrages suivants: le *Répertoire des avis linguistiques et terminologiques*, édition 1986 (RALT 1986), ouvrage le plus important parmi les travaux de l'Office parce qu'il contient tous les avis de recommandation et de normalisation parus à la *Gazette officielle du Québec* (de mai 1979 à octobre 1985), ensuite le *Guide de rédaction des menus* (OLFMenus), le *Vocabulaire de l'habillement* (OLFHab) et le *Lexique de l'industrie de la boulangerie* (OLFBoul).

A priori, je n'avais noté les commentaires et les énoncés formant le discours usuel de l'OLF que pour mieux situer mon analyse des québécismes. Ce n'est qu'en lisant ces commentaires, détachés des interventions de rejet ou d'acceptation qu'ils expliquaient, que j'ai découvert tout l'intérêt et toute l'importance qu'ils revêtaient dans ma recherche de la conception que l'Office a du français québécois. C'est pourquoi j'ai poursuivi ma démarche en ajoutant aux énoncés que j'avais déjà notés, quelques autres énoncés semblables, mais qui n'étaient pas nécessairement en rapport avec un québécisme retenu dans mon corpus.

---

[1] Tout au long de ce texte, j'emploierai le sigle OLF ou le mot Office pour faire référence, sans distinction, à l'une ou à l'autre des divisions administratives de l'Office de la langue française.

[2] L'analyse des québécismes, dans les travaux terminologiques de l'OLF, constitue l'autre aspect de ma recherche.

2. Traitement préliminaire des énoncés

Afin de faire ressortir les constantes des commentaires compulsés, j'ai regroupé ceux qui présentaient des similitudes. Cette opération de regroupement a donné neuf catégories, soit le discours usuel employé:

1) pour signaler un rapport avec l'anglais;
2) pour faire référence au français de France ou au français normatif;
3) pour faire référence à la langue commune ou courante ou familière ou populaire ou générale;
4) pour exprimer le caractère vieilli d'un emploi;
5) pour parler de la notion de québécisme;
6) pour rejeter, proscrire, signifier l'obligation de ne pas utiliser un mot;
7) pour exprimer les notions de faute et d'impropriété;
8) pour exprimer la redondance, l'inutilité, le pléonasme, l'abus, l'erreur, la mise en garde;
9) pour faire référence à la langue orale.

Lors d'une seconde étape de "triage" des énoncés, afin de mieux différencier les commentaires qui se voulaient neutres de ceux qui encourageaient un emploi ou de ceux qui étaient plutôt restrictifs, j'ai subdivisé chacun des regroupements mentionnés en fonction des trois catégories suivantes:

- *commentaires neutres:* catégorie qui contient des énoncés qui ne font que constater un fait ou un emploi sans en critiquer ni en proscrire l'utilisation;

- *commentaires favorables:* catégorie qui contient des énoncés qui mettent un emploi en valeur ou le placent en position de supériorité par rapport à un autre emploi;

- *commentaires défavorables:* catégorie qui contient des énoncés visant à rayer un emploi de l'usage, à donner un avertissement sur celui-ci, à le mettre hors circuit ou, à tout le moins, à lui donner une étiquette de remise en question.

Enfin, parce que les formulations mêmes des énoncés paraissaient comporter des constantes, j'ai distingué les commentaires de:

- *formulation non puriste:* formulation qui, même si elle exprime une prise de position qui désavantage un emploi au profit d'un autre, ne qualifie pas négativement l'emploi discrédité, n'utilise pas de qualifications superflues visant à le diminuer;

- *formulation puriste:* formulation qui incite à adopter un modèle langagier idéalisé et qui impose une façon de penser, une ligne de conduite précises en qualifiant négativement, voire inutilement, l'emploi discrédité, en utilisant des qualifications superflues visant à le diminuer.

La distinction entre "formulation non puriste" et "formulation puriste" n'a pas toujours été facile à pratiquer. Je me suis efforcée de ne classer dans les formulations puristes que les énoncés qui ne faisaient pas de doute, c'est-à-dire ceux qui rejetaient clairement un emploi, qui le catégorisaient par rapport à un modèle langagier idéalisé, en faisant intervenir la notion de "faute" ou d'"erreur" ou d'"impropriété", qui qualifiaient négativement et inutilement un emploi, etc. Il

reste qu'une analyse plus poussée de toutes les formulations du discours usuel de l'OLF serait intéressante et mettrait en lumière d'autres distinctions que je n'ai pas faites. Je me suis limitée ici à un choix d'énoncés que j'ai estimés clairs et suffisants pour dégager des constantes en rapport avec l'objet principal de ma recherche.

Je porterai enfin à votre attention le fait que la catégorie des commentaires défavorables englobe la majorité des énoncés recueillis. On doit toutefois garder en tête les circonstances dans lesquelles la plupart des commentaires ont été relevés. Mon mémoire de maîtrise étant également basé sur l'analyse de québécismes rejetés par l'OLF (304 québécismes rejetés, 60 québécismes acceptés), les commentaires exprimeront surtout des impressions négatives. Cet état de choses est sans doute révélateur: le foisonnement de commentaires défavorables à l'égard des québécismes paraît traduire une perception que l'OLF a du français québécois. Par ailleurs, les formulations puristes sont omniprésentes dans le discours usuel de l'OLF. On s'attendrait à plus de neutralité sinon dans les faits, au moins dans la façon d'exprimer les décisions. J'ai eu souvent l'impression que le discours de l'OLF était le prolongement de celui des auteurs de manuels puristes dont la formule est "dites - ne dites pas" et contribuait, pour cette raison, à entretenir une perception négative de la langue au Québec.

3. Équilibre et continuité des commentaires

Je me suis rendu compte, à la lecture des différents regroupements d'énoncés, qu'il n'y avait pas d'homogénéité dans leurs formulations. Voici une brève analyse des énoncés de cinq des neuf regroupements mentionnés précédemment.

- *Discours usuel employé pour signifier un rapport avec l'anglais*

Dans ce regroupement d'énoncés, l'Office recourt à des appellations qui, bien qu'elles aient toutes pour but de commenter la filiation d'un mot avec l'anglais, sont aussi diversifiées qu'imprécises. Quelquefois, on condamne en tant que calque, d'autres fois en tant qu'anglicisme, des mots qui semblent de même nature (ex.: "*gâteau-éponge* est un calque", V.OLFMenus, #538; "*salle à dîner* est un anglicisme inutile", V.OLFMenus, #6). L'OLF qualifie d'"anglicisme québécois" un mot qui est rejeté. Est-ce à dire que les anglicismes qui ne sont pas qualifiés de québécois n'entrent pas dans la même catégorie? Il y a des "termes anglais", des "mots anglais", des "pièges de traduction", des "traductions serviles", des "traductions littérales", des "formes qui ne sont pas françaises", des "barbarismes qui viennent de l'anglais", etc.; difficile de s'y retrouver... En fait, ce regroupement fait voir deux grandes lacunes: d'une part, l'absence de définition des appellations employées, d'autre part, la diversité des formulations.

- *Discours usuel employé pour exprimer le caractère vieilli d'un emploi*

Quand l'OLF parle du vieillissement d'un mot, on remarque certaines ambiguïtés. Les expressions "anciennement", "synonyme ancien", "archaïsme", "terme vieilli", "mot légèrement vieilli", "tombé en désuétude", "quelque peu oublié" semblent toutes équivalentes. Il est pourtant évident que ces expressions peuvent faire référence à des degrés de vieillissement différents. Par ailleurs, la langue qui sert de point de comparaison dans ces cas n'est pas précisée. Des mots comme *costume matelot* ou *mitaine*, étiquetés comme étant des "termes vieillis", ne le sont pourtant pas du tout en français québécois. On découvre ainsi que l'Office ne considère pas le français québécois en tant qu'entité propre, mais toujours comme subordonné au français qu'il qualifie d'international, voire au français de France.

- *Discours usuel employé pour parler de la notion de québécisme*

Quand l'Office parle des québécismes, les appellations sont multiples. Les termes "québécisme", "régionalisme", "terme à caractère régional", "canadianisme", "canadianisme de mauvais aloi", "canadianisme de bon aloi", "dialectal", "terme québécois", "variante québécoise", "appellation québécoise", "usage québécois [d'un] mot" sont employés sans qu'on sache s'ils font référence à l'origine (axe historique) ou à l'usage actuel du mot ainsi catégorisé (axe synchronique). Ces formulations permettent à l'OLF d'éviter la discussion de questions fondamentales, telles: qu'est-ce qu'un québécisme? "québécisme" et "canadianisme" sont-ils synonymes? le québécisme est-il un régionalisme? En somme, l'expression de la "québécité" dans les travaux de l'OLF n'est inspirée par aucune réflexion d'ensemble, et les rapports entre le français du Québec et le français de France, la variété québécoise du français et les variétés dialectales, etc. ne sont pas expliqués puisqu'ils ne sont tout simplement pas pris en compte.

- *Discours usuel employé pour rejeter, proscrire, signifier l'obligation de ne pas employer un mot*

Dans l'expression du rejet, l'Office, en plus d'utiliser les formules "à rejeter" et "à proscrire", étend son répertoire du simple fait de déconseiller à la condamnation, voire l'interdiction (V. par ex. OLFMenus #615 et #575). L'usage d'un mot est banni de quantités de façons, mais ce qui ressort de la diversité des expressions utilisées est le caractère d'obligation et le ton impératif qui est employé. Le rejet d'un mot semble parfois si absolu et indiscutable qu'on a l'impression qu'il l'est dans toutes les sphères et à tous les niveaux de la communication.

- *Discours usuel employé pour exprimer les notions de faute et d'impropriété*

La notion de faute est très présente dans les travaux de l'OLF. Le *Guide de rédaction des menus* et le *Vocabulaire de l'habillement* contiennent des "index de formes fautives", qui répertorient la plupart des emplois qui sont rejetés dans les articles. Dans ceux du *Vocabulaire de l'habillement*, tous les usages non acceptés par l'Office figurent sous la rubrique "Forme(s) fautive(s)"; dans le *Guide de rédaction des menus*, ce même procédé est repris, mais de façon non systématique, c'est-à-dire que l'expression de la notion de faute fait souvent partie intégrante du texte de l'article sans faire l'objet d'une rubrique spécifique et répétitive. La diversité des tournures pour exprimer cette notion est relativement grande. On a, par exemple, des "formes fautives, doublement fautives, triplement fautives", des "formes correctes", des "fautes graves" et des "fautes" tout court. Cette notion de faute, éminemment puriste, est mise largement en évidence dans les travaux de l'OLF.

On peut conclure de ces quelques exemples que l'ensemble du vocabulaire employé par l'Office pour commenter les mots examinés n'est ni systématique, ni explicite, ni objectif. Ce constat n'est pas sans surprendre dans des travaux de nature terminologique et se trouve aggravé par l'absence de définitions précises et complètes des appellations et des concepts véhiculés. Il en résulte une série de malentendus et de quiproquos qui devraient être absents du discours terminologique et qui prolongent les condamnations arbitraires et globales des puristes.

4. L'OLF et le discours privé, la langue orale et la langue générale

J'aimerais maintenant faire part de ce que le discours usuel révèle quant aux interventions de l'Office relativement au discours privé, à la langue orale et à la langue générale. Ces trois

champs d'utilisation de la langue m'ont particulièrement intéressée parce que l'Office déclare ne pas vouloir s'en occuper et ne pas les prendre en compte dans ses interventions. L'examen des commentaires a permis de vérifier si c'était bien le cas.

Il faut tout de suite convenir que ces trois notions se chevauchent dans une large mesure. En effet, le discours privé est la manifestation la plus commune de la langue orale, le discours public, souvent préparé et même rédigé d'avance, rappelle davantage la langue écrite. Par ailleurs, la langue orale est certainement le véhicule le plus important de la langue générale.

■ *Les interventions de l'OLF en ce qui a trait au discours privé et à la langue orale*

Dans l'introduction du RALT 1986, l'Office précise que "le niveau d'intervention déterminé par le législateur dans la Charte [de la langue française] est la langue dans son usage officiel où des personnes (ou des groupes de personnes) sont en situation officielle de communication, soit qu'elles représentent des institutions publiques, ou qu'elles agissent comme personne morale [...]" (RALT, 1986, p.5). Dans l'*Énoncé d'une politique linguistique relative aux québécismes*, l'Office déclare vouloir donner "son avis sur la communication institutionnelle ou officielle, dans le cadre délimité par la *Charte de la langue française*, et dans le registre soutenu de la langue française au Québec. L'utilisation privée de la langue ne fait l'objet d'aucune intervention, et la liberté individuelle n'est aucunement brimée en ce qui regarde l'usage de la langue générale" (OLFQuéb, p. 162).

Pourtant, le regroupement que j'ai fait des énoncés mettant en relief le discours usuel employé pour faire référence à la langue orale présente plusieurs exemples d'interventions de l'OLF dans le discours privé. Des recommandations (provenant du *Guide de rédaction des menus* #47, #60, #141) telles "en commandant, préciser...", "il faut éviter de commander...", "il est incorrect et imprécis de commander...", en sont des exemples probants. Le fait de commander un mets au restaurant relève, d'après moi, de la langue orale en tant qu'acte privé.

Le fait de dicter la prononciation des mots est, dans une certaine mesure, un autre exemple d'ingérence dans le discours privé par le biais de la langue orale. On pourrait, dans ce cas, invoquer le fait que les mots en cause peuvent aussi se présenter dans un discours public (ou communication institutionnelle ou officielle) ou encore, que ces mots sont de nature terminologique. Pourtant, quand l'Office nous dicte la prononciation de mots tels *steak* (OLFMenus #169), *cantaloup* (OLFMenus #107), *short* (OLFHab #656) et *zoo* (RALT 1986 #957), on ne voit pas d'emblée le rapport que ces mots peuvent avoir avec la communication institutionnelle et la terminologie! L'énoncé suivant démontre, de façon plus nette, le désir de l'OLF d'exercer son influence jusque dans la langue orale et de là, dans le discours privé: "[...] l'OLF préconise d'employer *barbotine*, *mouflet*, etc. dans l'étiquetage, l'affichage et la publicité, mais il est bien évident que, pendant un certain temps, la langue orale différera sur ces points de la langue écrite. Ce n'est qu'une question de temps: lorsque ces appellations seront implantées dans la langue écrite et dans la langue de la publicité, elles finiront par entrer dans la langue orale" (OLFMenus, p.9).

Par ailleurs, parallèlement à certains énoncés du discours usuel entourant ses interventions, on découvre que l'OLF touche directement le domaine du discours privé. En effet, il rejette, à quelques reprises, des mots qui m'ont semblé être de registre familier (j'estime que ce registre évoque surtout l'usage privé de la langue) ou, du moins, qu'on ne rencontrera jamais dans l'affichage ou dans la langue publique (ex.: *chienne* "blouse de travail" [OLFHab #38], *coat d'habit* [OLFHab #745], *fiter* [OLFHab #2], *flaille* [OLFHab #78], *net (à cheveux)* [OLFHab #614], *paire de culottes* [OLFHab #248], *tray* [OLFMenus #465], etc.). Je crois que ces québécismes de registre familier n'ont pas à être mis en cause dans les interventions de l'OLF parce qu'ils appartiennent à un autre type de discours que celui visé en théorie et que, de toute façon, ils seront mis de côté

d'emblée dans une communication à caractère officiel ou dans un discours public. Il y a, d'après moi, un mélange des genres qui traduit l'imprécision des concepts véhiculés par l'Office. En outre, je ne comprends pas ces incursions de l'OLF dans le discours privé, quand il omet, à d'autres occasions, de traiter des québécismes neutres - comme *aréna* (RALT, 1986 #288), *parc* (RALT, 1986 #1119), *bière en fût* (OLFMenus, #60)[3] - qui sont d'usage répandu et tout à fait neutres. Ils pourraient vraisemblablement être utilisés dans une communication à caractère public (ou, du moins, servir de base pour une proposition de nature terminologique) et ainsi faire partie des champs d'intervention que l'Office se donne.

- *Les interventions de l'OLF dans la langue générale*

Je veux d'abord préciser les sens que je donne à *langue générale* et à *langues de spécialité*:

- *langue générale:* c'est l'ensemble de la langue utilisée en situation de communication non spécialisée. La langue générale est la langue que l'on utilise dans les communications quotidiennes, exception faite des aspects particuliers que revêt le lexique dans le discours spécialisé;

- *langues de spécialité:* ce sont les vocabulaires particuliers employés dans des domaines d'étude ou de travail limités et visant la communication et l'intercompréhension d'un noyau restreint d'utilisateurs.

Dans le RALT 1982, il est écrit que même si la *Charte de la langue française* "ne limite en aucune façon les domaines d'application de la normalisation, qu'il s'agisse du vocabulaire général ou des langues de spécialité[4]" (RALT, 1982, p.6), l'OLF concentre ses efforts sur les secondes. On peut lire aussi que "bien que jusqu'à présent l'Office soit surtout intervenu dans la sphère de la normalisation terminologique" (RALT 1982, p.6), et donc dans les langues de spécialité, la nature ténue de la frontière qui sépare les notions de langue générale et de langues de spécialité fait en sorte que l'action de l'Office ne peut manquer de se répercuter sur la langue générale. En effet, les interventions dans les vocabulaires reliés aux domaines de l'habillement et de l'alimentation, par exemple, auront des répercussions beaucoup plus importantes sur l'usage courant de la langue au Québec que dans le cas de domaines plus techniques comme les pâtes et papiers.

L'Office est conscient de cette incursion qui outrepasse, d'une certaine manière, les visées théoriques de la terminologie. Il se justifie toutefois en déclarant que les vocabulaires qui sont issus de la langue générale deviennent des terminologies dans certaines circonstances ou situations de communication.

Je suis cependant convaincue que l'OLF aborde des questions touchant la langue générale au-delà de ce qui est théoriquement inévitable. On peut citer en preuve des énoncés tels "dans l'usage ordinaire, il faut éviter l'emploi" (OLFMenus, p.24), "communément appelé... au Québec" (RALT, 1986 #278-951-998), "appellation familière" (OLFHab #145), "le mot... employé au pluriel est familier" (OLFHab #248), énoncés qui démontrent que l'Office commente des usages de langue générale. En outre, on peut souligner, d'une part, les situations où l'OLF intervient dans le

[3] L'OLF propose comme équivalents de ces mots, les termes patinoire, réserve faunique et bière (à la) pression. Bière en fût est cependant traité dans OLFBrass.

[4] Il y a ici, me semble-t-il, mélange des appellations. Il serait plus approprié de parler de langue générale et de vocabulaires de spécialité étant donné la nature même des réalités qu'elles représentent.

discours privé et la langue orale, qui sont intimement liés aux interventions en langue générale et, d'autre part, le cas de ces québécismes de registre familier, dont je viens de discuter, qui figurent dans mon corpus. En effet, des mots rejetés comme ceux énumérés précédemment sont loin d'être à la frontière de la langue générale et des langues de spécialité; ils font carrément partie de la langue générale. L'OLF, en traitant de ces québécismes, s'intéresse outre mesure à celle-ci et dépasse ainsi le type d'intervention dans lequel il dit s'être toujours cantonné. Enfin, si l'on cherche des preuves supplémentaires de cet intérêt excessif (par rapport aux déclarations de principe) de l'OLF pour ce qui relève du lexique commun, il suffit de rappeler que mon étude est aussi basée sur un corpus de 364 québécismes acceptés ou rejetés par l'OLF qui relèvent tous de la langue générale (ex.: "bar à salades", "bouilli aux légumes", "cocktail de crevettes", "jupe craquée", "détour", "écharpe", "frison", "huile à chauffage", "épicier licencié", "plancher", etc.).

En résumé, on constate que l'Office, dans les commentaires qui accompagnent ses interventions, commente des types de discours qui relèvent de l'utilisation non officielle et non spécialisée de la langue. On conviendra du fait qu'il est parfois difficile de rester cantonné dans certains types de discours, quand la langue est elle-même caractérisée par un enchevêtrement complexe. Toutefois, il y a, d'après moi, des circonstances où l'Office s'occupe plus de discours privé, de langue générale ou de langue orale que ce qui est, par définition, inévitable.

5. Conclusion

L'étude du discours usuel de l'OLF démontre que les interventions de cet organisme ne sont pas destinées qu'aux domaines évoqués dans ses énoncés de principe. Ce qui ressort de cet exposé est que le français québécois est à "corriger", en vue d'une compréhension mutuelle de tous les parlants français, non seulement dans une conjoncture officielle, mais aussi dans des circonstances ordinaires d'expression. L'OLF dépasse, en pratique, les mandats et les visées qu'il se donne en théorie. Il ne s'occupe pas que de la simple intercompréhension des milieux techniques et spécialisés; il s'intéresse de près à l'utilisation quotidienne de la langue en cherchant à faire en sorte que celle-ci soit dénuée des particularismes trop éloignés du modèle traditionnel par excellence.

BIBLIOGRAPHIE

BIBEAU, G. (1983). "La normalisation terminologique et le néo-purisme au Québec". *Québec français*, no 49, pp.14-17.

DUPRÉ, C. (1984). *OLFHab: Vocabulaire de l'habillement. français-anglais.* Gouvernement du Québec, Office de la langue française, (Cahiers de l'Office de la langue française. Terminologie technique et industrielle).

MARCHAND, P. (1985). "L'intervention linguistique a-t-elle un avenir?". *Circuit*, no 10, sept., pp. 4-10.

OFFICE DE LA LANGUE FRANCAISE (1984). *OLFBoul: Lexique de l'industrie de la boulangerie. anglais-français.* Gouvernement du Québec, Office de la langue française -- Conseil de la boulangerie du Québec, (Cahiers de l'Office de la langue française. Terminologie de l'alimentation).

------ (1986). *OLFBrass: Lexique de la brasserie. anglais-français.* Gouvernement du Québec, Association des brasseurs du Québec - Office de la langue française, (Cahiers de l'Office de la langue française. Terminologie de l'alimentation).

------ (1986). "OLFQuéb: Énoncé d'une politique linguistique relative aux québécismes". In *RALT*, t. 1, 2e éd. revue et augmentée, Gouvernement du Québec, Office de la langue française, pp. 162-178.

POIRIER, C. (1984). "Tête de violon ou queue de violon ?". *Le Soleil*, 8 août, p. A-15.

------ (1987). "Le «français régional». Méthodologies et terminologies". In *Français du Canada. Français de France*, Actes du Colloque de Trèves, 26 - 28 septembre 1985, publiés par J. Niederehe et L. Wolf, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, pp. 139-176.

RALT (1982). *Répertoire des avis linguistiques et terminologiques.* Gouvernement du Québec, Office de la langue française.

------ (1986). *Répertoire des avis linguistiques et terminologiques. Mai 1979 - octobre 1985.* Tome 1, 2e éd. revue et augmentée, Gouvernement du Québec, Office de la langue française.

VILLA, T. (1984). *OLFMenus: Guide de rédaction des menus.* Gouvernement du Québec, Office de la langue française, (avec la coll. de J. Maurais et F. Hudon), Cahiers de l'Office de la langue française: Terminologie de l'alimentation.

ANALYSE ET COMPARAISON DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS DES PAYS DU MAGHREB: ALGÉRIE, MAROC, TUNISIE.

Ahmed Taïa-Alaoui
Etudiant de 3e cycle
Didactique

1. INTRODUCTION

Le français occupe, dans le système d'enseignement des trois pays du Maghreb, une place importante, soit parce que les matières scientifiques sont enseignées dans cette langue, ou encore parce que son apprentissage est considéré comme essentiel à la formation intellectuelle et culturelle. Nous n'avons pu trouver cependant aucun texte législatif définissant de façon précise la place du français dans l'aménagement linguistique des pays considérés, mais les discours politiques où il y est fait allusion en font une langue étrangère privilégiée.

1.1 Problématique et Objectifs

Les raisons qui ont suscité cette recherche sont nombreuses. La plus importante vient du fait que nous avons constaté une nette discordance entre le discours des programmes, lequel se présente comme une entité homogène et monolithique au ton souvent prescriptif, et une pratique enseignante hésitante et très peu sûre d'elle-même. Ce malentendu conduit à un problème de lecture et donc à une dissymétrie qu'il est intéressant d'interroger. Dans ce cadre, les objectifs qu'il nous a paru utile de poursuivre peuvent être sériés comme suit:

1.1.1. Expliciter la (ou les) théorie(s) psychologiques qui servent de fondement aux méthodologies préconisées.

1.1.2. Tester la cohérence interne de chacun des programmes et voir dans quelle mesure les affinités conceptuelles qui ont pu être décelées entre les syllabus en question conduisent ou non à des conceptions apparentées au niveau des contenus d'apprentissage.

1.1.3. *Etat de la question*

L'examen de la structure des programmes de français, L1 et L2, devrait permettre de dégager les points de vue linguistique, psychologique et pédagogique qui les inspirent et devrait surtout aider à faire ressortir les articulations entre les principes directeurs et les activités d'apprentissage préconisées.

1.2. Méthodologie

La recherche devra conduire à l'élaboration d'une grille susceptible de rendre compte des différents paramètres que l'analyse aura à considérer et que l'on peut détailler comme suit:

a. Le paramètre linguistique-langagier qui comprend:
   - les objectifs;
   - la méthodologie;
   - les types d'exercices;
   - les rapports oral-écrit;
   - l'évaluation;
   - les registres ou niveaux de langue.

b. Le paramètre psychologique dont les constituants pourraient être:
   - la centration sur la méthode-l'apprenant;
   - le rôle de la conceptualisation avec ses deux aspects induction-déduction;
   - les modalités de travail: travail individuel-tandem-groupe;
   - la place de l'erreur dans l'apprentissage: correction-évaluation.

c. Le paramètre socio-culturel qui comprendrait:
   - les valeurs liées à l'enseignement de la L2;
   - le type de relation entre la culture de la L1-L2.

1.3. Hypothèses

En considération de ce qui précède et à la suite des premières lectures des documents concernés, trois hypothèses ont été retenues:

a. Les objectifs généraux des syllabus en question ne sont que partiellement traduits au niveau des contenus d'apprentissage (objectifs spécifiques):
   - la compétence de communication globale;
   - la centration sur l'apprenant.

b. Dans ces mêmes programmes, il y a souvent incompatibilité entre les principes langagiers et les principes psychologiques et pédagogiques;

c. Malgré la référence à des concepts similaires, il existe d'importantes divergences entre les différents programmes considérés.

2. CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique comprend trois types de composantes définies de manière à couvrir l'ensemble des préoccupations linguistiques, psychologiques et proprement didactiques qui structurent un programme de langue. Ce sera également l'occasion de justifier l'ensemble des paramètres que la grille devra inclure.

2.1. Les composantes théoriques de l'analyse du discours

Il s'agit de rendre compte de deux principes fondamentaux auxquels les programmes eux-mêmes accordent une importance primordiale dans l'enseignement du français, à savoir: l'énonciation et les actes de parole.

Les concepteurs des programmes entendent ainsi donner la priorité aux aspects discursif et situationnel et corriger la prédominance accordée jusqu'alors à l'enseignement de type formel. Les notions d'énonciation et d'acte de parole devraient normalement permettre d'élaborer des unités didactiques conformément à cette optique.

2.2. Les composantes théoriques de la psychologie cognitive

A partir de la thèse de Piaget, il s'agira de faire l'examen des notions d'assimilation-accomodation, d'inférence et de leurs rapports avec l'apprentissage et la connaissance, de sorte que l'on puisse déduire une théorie du sujet qui sera ensuite confrontée à celles que sous-tendent les programmes qui font l'objet de la recherche.

2.3. Les composantes de la didactique du français

Les composantes en question constituent une partie importante des activités que les programmes concernés proposent aux étudiants, mais que ni le cadre de l'analyse du discours, ni celui de la psychologie cognitive n'auront permis d'aborder dans ce qu'ils ont de spécifique. Aussi, pour que l'ensemble des contenus soit couvert par l'analyse, il est indispensable qu'une partie du cadre théorique soit consacrée aux éléments suivants:

- la lecture, le questionnement, la typologie des textes;
- la norme, les rapports oral-écrit, les types d'exercices;
- l'évaluation, les rapports L1-L2, ainsi que les liens que ces facteurs entretiennent avec l'enseignement de la compétence de communication.

3. LES PROGRAMMES DE FRANÇAIS: ALGÉRIE-MAROC-TUNISIE

Ce chapitre sera consacré au relevé des éléments que chaque programme contient en fonction des rubriques que la grille aura permis de dégager. On procédera ensuite à la mise en relation de ces éléments entre eux de manière à tester la cohérence interne de chaque programme.

4. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Une fois l'architecture de chaque programme reconstituée, il sera possible de comparer les programmes entre eux relativement à chacune des rubriques de la grille utilisée. Ceci devrait permettre de vérifier l'ensemble des hypothèses retenues.

5. CONCLUSION

On s'attend à ce que les résultats obtenus conduisent à relever le caractère faussement monolithique des discours des différents programmes. On devrait y déceler des ruptures, des ambiguïtés, voire même des contradictions qui expliqueraient alors le caractère incertain des pratiques enseignantes.

BIBLIOGRAPHIE

ALVAREZ, G. (1981). "L'utilisation pédagogique de la notion d'acte de parole". In *Problèmes en enseignement fonctionnel des langues: Actes du 1er Colloque en didactique des langues. Groupe de recherche en didactique des langues*, Alvarez, G. et D. Huot (eds.), pp. 59-72.

BAILLY, D. (1984). *Eléments de didactique des langues:L'activité conceptuelle en classe d'anglais.* Paris: Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, 2 tomes.

BEACCO, J.C. (1980). "Compétence de communication: des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe". *Le Français dans le Monde*, no 153, pp. 35-40.

BERTOLLETTI, M.C. et P. DAHLET (1984). "Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ebauche d'une grille d'analyse". *Le Français dans le Monde*, no 186, pp. 55-63.

BESSE, H. (1977). "Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux". *Etudes de linguistique appliquée*, no 25, pp. 7-22.

------ (1980). "Enseigner la compétence de communication". *Le Français dans le Monde*, no 153, pp. 41-47.

------ (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue.* Paris: Didier, Crédif.

BESSE, H. et R. GALISSON (1980). *Polémique en didactique. Du renouveau en question.* Paris: Cle International.

BESSE, H. et R. PORQUIER (1984). *Grammaires et didactique des langues.* Paris: Hatier, Crédif.

BOULOUFFE, J. (1984). "Présence cognitive dans l'enseignement-apprentissage des langues: état de la question". In *Processus cognitifs dans l'enseignement-apprentissage des langues*, Québec: CIRB, pp. 1-28.

BRESSON, F. (1970). "Acquisition et apprentissage des langues vivantes". *Langue française*, no 8, pp. 24-30.

BRONCKART, J.P. (1977). *Théories du langage: Une introduction critique.* (Coll. Psychologie et sciences humaines), Bruxelles: P. Mardaga.

CANALE, M. et M. SWAIN (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, no 1, pp. 1-47.

CHARAUDEAU, P. (1983). *Langage et discours: Eléments de sémiolinguistique: Théorie et pratique.* Paris: Classiques Hachette.

COSTE, D. (1980). "Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres". *Le Français dans le Monde*, no 153, pp. 25-32.

COURTILLON, J. (1987). "A propos de grilles d'analyse des méthodes". *Travaux de didactique du F.L.E.*, no 17, pp. 71-75.

FAINTUCH, S. (1985). *Le role de l'acquis dans l'apprentissage des langues secondes: Propos théoriques et applications pédagogiques*. Québec: CIRB.

GAONAC, H.D. (1982). "Psychologie cognitive et approche communicative en didactique des langues étrangères". *Revue de phonétique appliquée*, no 61-62-63, pp. 159-175.

GERMAIN, C. (1982). "Français fonctionnel, situationnel ou notionnel?". In *Options nouvelles en didactique du F.L.E.: fonctionnelles, sociolinguistiques, sémiolinguistiques*, P.R. Léon et J. Yashinsky, Montréal: Didier, pp.17-25.

GSCHWIND-HOLTZER, G. (1981). *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique: Application à un cours de langue*. De Vive Voix, (Coll. Langues et apprentissage des langues), Paris: Hatier, Crédif.

HYMES, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*. (Coll. Langues et apprentissage des langues), Paris: Hatier, Crédif.

KAHN, G. (1977). "Pédagogie des langues étrangères et théories linguistiques. Quelques réflexions". *E.L.A.*, no 25, pp. 54-66.

LANGE, M. (1983). "La formation d'une conspiration méthodologique en didactique des langues étrangères". *Médium*, vol. 8, no 3, octobre, pp. 11-26.

MAINGUENEAU, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours: Problèmes et perspectives*. (Coll. Langues, linguistique, communication), Paris: Classiques Hachette.

------ (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française: Embrayeurs*. Paris: Hachette.

------ (1984). *Genèses du discours*. (Coll. Philosophie et langage), Bruxelles: P. Mardaga.

------ (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. (Coll. Langue, linguistique, communication), Paris: Hachette.

MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

PIAGET, J. (1958). "Assimilation et connaissance". In *Etudes d'épistémologie génétique*, Paris: V.P.U.F., pp. 49-108.

------ (1959). "Apprentissage et connaissance". In *Etudes d'épistémologie génétique VII*, Paris: P.U.F., pp. 21-67.

RECANATI, F. (1979). *La transparence et l'énonciation: Pour introduire à la pragmatique*. Paris: Editions du Seuil.

ROULET, E. (1973). "L'élaboration du matériel didactique pour l'enseignement des langues maternelle et seconde: leçons de la linguistique appliquée". *Bulletin CILA*, no 18, pp. 31-46.

TARDIF, C. et M. COMEAU (1981). "L'élaboration d'un programme d'études en français langue seconde à partir des données récentes de la didactique". In *Problèmes en enseignement fonctionnel des langues: Actes du 1er Colloque sur la didactique des langues*, Groupe de recherche en didactique des langues, G. Alvarez et D. Huot (eds.), pp. 13-17.

VALDMAN, A. (1986). "Vers un syllabus structural modifié". *Médium*, vol. 11, no 2, août, pp. 9-25.

WIDDOWSON, H.G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. (Coll. Langues et apprentissage des langues), Paris: Hatier, Crédif.

WILKINS, D.A. (1974). "Facteurs sémantiques, situationnels et linguistiques dans une approche conceptuelle de l'établissement d'un programme". *Bulletin CILA*, no 16, octobre-décembre, pp. 117-126.

SYNTAXE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE ET REPRISE ANAPHORIQUE DU SYNTAGME TERMINOLOGIQUE

Jacques Toussaint
Etudiant de 2e cycle
Syntaxe

Sur l'ensemble des publications inventoriées dans le monde, les textes scientifiques occupent une place prépondérante. Seulement pour l'année 1980, plus de 1,500,000 articles scientifiques ont été dénombrés[1]. L'abondance de production dans ce domaine et le traitement de plus en plus automatisé des données textuelles a fait apparaître la nécessité de décrire formellement les procédés syntaxiques et les mécanismes de cohérence textuelle qui caractérisent ce type d'écriture. En effet, si le vocabulaire spécialisé représente un des aspects les plus spectaculaires des textes scientifiques, il ne représente en fait que 25% du vocabulaire utilisé[2], tout le reste appartenant à la langue générale. Les objectifs généraux du discours scientifique, la généralisation et l'objectivation, ont des répercussions sur le plan syntaxique. L'appareil syntaxique utilisé est le même qu'en langue générale, mais il est plus économique, c'est-à-dire que certaines constructions sont privilégiées.

Nous allons d'abord dégager ce qui distingue le discours scientifique de la langue générale, puis nous irons au-delà de la syntaxe, c'est-à-dire de la phrase, pour aborder un phénomème qui relève de la grammaire textuelle: l'anaphore.

L'essentiel de l'information scientifique se présentant sous la forme écrite, c'est la langue écrite que nous nous efforcerons de décrire. De plus, nous sommes conscient des différences qui existent, d'une part, entre les différents niveaux de discours scientifique[3], et, d'autre part, entre la langue scientifique et la langue technique[4]. C'est le discours scientifique de niveau dense, celui des thèses, communications, études et manuels, que nous allons aborder.

1. CARACTÉRISTIQUES SYNTAXIQUES

1.1 Longueur et complexité

En français, environ 85% des termes spécialisés sont des syntagmes terminologiques[5]. Par syntagme terminologique, nous entendons: une séquence d'éléments linguistiques disjoints fonctionnant syntaxiquement comme un terme simple, et renvoyant à une seule notion dans un

---

[1] Jacques Leclerc, 1986, p. 145.

[2] Vigner et Martin, 1976, p. 10.

[3] Voir, à ce propos le numéro spécial de Langue française, no 64 (1984), consacré à la reformulation du discours scientifique.

[4] A cette heure, la langue technique a davantage attiré l'attention des chercheurs que la langue scientifique. L'ouvrage de Vigner et Martin, Le français technique (1976), reste le meilleur ouvrage de base sur le sujet.

[5] Roger Goffin, 1978, p. 159.

domaine spécialisé[6]. Par ailleurs, en français, ces syntagmes comptent, en moyenne, plus de 2.5 éléments disjoints. Pas étonnant, dans ces conditions, que la longueur soit une des caractéristiques de la phrase scientifique. Selon Kocourek[7], elles ont en moyenne 28 à 30 mots. Généralement, elles sont aussi plus complexes. La complexité des phrases est due à la complexité des syntagmes nominaux.

Etant donné l'importance de la nominalisation, phénomène sur lequel nous reviendrons un peu plus loin, les syntagmes terminologiques, parfois très longs, se trouvent souvent eux-mêmes enchâssés dans des syntagmes nominaux plus larges à structure hiérarchisée. On aboutit ainsi à de longs syntagmes nominaux, comme on peut le voir dans l'exemple (1) où le syntagme au drainage des formations rencontrées se trouve enchâssé dans un syntagme plus large: Compte tenu du caractère peu propice au drainage des formations rencontrées, qui compte 6 niveaux de subordination ou couches syntagmatiques.

> (1) Compte tenu du caractère peu propice au drainage des formations rencontrées, on s'est en effet orienté vers un clouage par rangées de pieux en aval du remblai, de façon à reprendre les efforts directement induits par la surcharge qu'il représente, et à compenser pour les pertes précédemment mesurées sur le versant. (M. Thiry, 1984, p. 340)

L'analyse des couches syntagmatiques de l'exemple 1 (tableau I), fait appparaître 7 niveaux de subordination, ce qui est représentatif du discours scientifique. Noter que cette phrase ne contient que des termes simples, à l'exception peut-être de "clouage par rangées".

1.2 Le vocabulaire de fonctionnement

Dans le discours scientifique, certains éléments lexicaux jouent le rôle d'outils syntaxiques au même titre que les outils grammaticaux. Ces mots appartiennent à la langue générale, mais ont, dans le discours scientifique, une fréquence beaucoup plus élevée. C'est ce qu'on appelle le vocabulaire de fonctionnement ou Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (V.G.O.S), selon Michéa[8].

Ce sont des noms d'action: traitement, fusion, explosion, réaction, valeur, etc., des verbes passe-partout dont le sens s'est spécialisé: admettre, amener à (amener à ébullition), comprendre (comprendre des éléments), établir (établir un diagnostic), produire (produire un rapport), ou encore des locutions qui servent à articuler le discours: il y a, on appelle, on dit, on suppose, par conséquent, grâce à, on constate que, etc.

---

[6] Cette définition est inspirée de celle de J.-C. Boulanger, dans Initiation à la terminologie, 1985. Par ailleurs, de nombreuses dénominations ont été proposées pour désigner la même réalité. R. Kocourek en a dénombré pas moins de soixante (R. Kocourek, 1982); parmi celle-ci, mentionnons: lexie complexe (Pottier), synapsie, (Benveniste), syntagme lexical (Auger) et dénomination complexe (Hollyman).

[7] Rostislav Kocourek, 1982, p. 52.

[8] J.L. Descamps & A. Phal, 1968, p. 13.

1.3 La nominalisation

La nominalisation est le principal facteur de complexification de la phrase. Le souci d'objectivation oblige l'expérimentateur à s'effacer pour laisser la vedette à l'objet de l'expérience et à l'expérience elle-même qui devient alors le sujet de la phrase. La grammaire transformationnelle offre un modèle éclairant sur ce phénomène:

> (2a) On enregistre ces deux grandeurs, ce qui conduit à la détermination de caractéristiques mécaniques du terrain.
>
> (b) Ces deux grandeurs sont enregistrées, ce qui conduit à la détermination de caractéristiques mécaniques du terrain.
>
> (c) L'enregistrement de ces deux grandeurs conduit à la détermination de caractéristiques mécaniques du terrain (Allègre, 1983: 282).

Dans l'exemple (2a), on a ce que la grammaire générative appelle la "structure profonde", en l'occurrence la forme active avec sujet humain indéterminé: "on". En (b), le complément d'objet direct devient le sujet d'un verbe à la voix passive et finalement, en (c), c'est le processus lui-même, l'enregistrement qui occupe la position de sujet d'un verbe actif.

La nominalisation est omniprésente dans le discours scientifique. C'est un procédé récursif, c'est-à-dire qu'il peut se répéter plusieurs fois dans une même séquence de façon à enrichir le contenu d'une phrase du maximun d'informations tout en lui conservant sa concision.

1.4 Les formes impersonnelles

Les formes passive et pronominale à valeur de passif sont une composante essentielle du discours scientifique parce qu'elles contribuent fortement à objectiver le discours. Le phénomène de la transformation passive doit être mis en rapport avec la nominalisation qui fournit, à la phrase, des sujets inanimés. De fait, le discours scientifique compte deux fois plus de sujets inanimés que de sujets animés (Cristea, 1982). Les constructions passives non achevées, c'est-à-dire sans complément d'agent, sont également fréquentes:

> (3) Leur géométrie peut se déduire [= être déduite] de l'équation de l'eikonal [...] (Thiry, 1984: 81).

Cette tournure augmente le caractère objectif du texte scientifique en éliminant toute référence à l'opérateur.

1.5 La personne verbale

Étant donné le caractère impersonnel des textes scientifiques, les verbes sont, la plupart du temps, à la troisième personne (ex. 2b, 2c et 3). La première personne ne se manifeste que sous les formes **nous** et **on** (2a), qui sont aussi les seules manifestations de l'animé en position de sujet.

1.6 Les groupes circonstanciels et déterminatifs

Etant donné le caractère descriptif et analytique du discours scientifique, les groupes circonstanciels et les expansions de toute nature sont nombreux, comme on peut le constater dans l'exemple 1. Ils appartiennent à diverses classes grammaticales (proposition circonstancielle, syntagme adjectival, prépositionnel ou nominal).

1.7 Conclusion sur la syntaxe

En résumé, la phrase scientifique est longue et syntaxiquement complexe mais le choix des moyens syntaxiques est limité. On cherche à être concis tout en chargeant chaque phrase d'un contenu sémantique maximum de façon à laisser le moins de place possible à l'interprétation. L'effacement du locuteur et la prépondérance des syntagmes nominaux sont les effets les plus spectaculaires qu'on peut observer.

Certains des phénomènes décrits plus haut, par exemple les articulateurs, contribuent à assurer la cohérence du texte. Les processus de la cohérence textuelle débordent souvent la limite de la phrase et, en conséquence, échappent à la syntaxe. Ils relèvent de l'analyse de texte ou grammaire textuelle.

2. SYNTAGME TERMINOLOGIQUE ET ANAPHORE

2.1 Définition de l'anaphore

Parmi les procédés de cohérence d'un texte, l'anaphore occupe une place importante. Francis Corblin définit ainsi l'anaphore: "On a anaphore lorsqu'une structure manifeste in situ une incomplétude [de sens] pour une position; cela ne peut se concevoir que par comparaison avec la structure complète [...]."[9]. En d'autres termes, c'est un processus qui consiste à reprendre, en tout ou en partie, un segment déjà mentionné dans le texte, par exemple, par un pronom, un synonyme ou un quasi-synonyme, ou par réduction du syntagme source, ce dernier étant le segment qui apparaît le premier en début de texte ou de paragraphe, qui fournit le cadre de référence repris en anaphore. Le segment qui reprend le terme source est appelé «anaphorique».

Michel Maillard (1974) distingue deux types d'anaphoriques: les anaphoriques à valeur constante, c'est-à-dire qui conservent la valeur sémantique complète du terme source, et les anaphoriques à valeur variable, ceux qui apportent une information spécifique nouvelle au terme source. Maillard illustre ce deuxième type d'anaphorique à l'aide de cet exemple:

> (4) "Paris est ... un superbe décor habité par quatre millions de silhouettes. Près de cinq millions au dernier recensement ?"

Le segment *cinq millions* est un anaphorique, puisqu'il ne peut être interprété sans référer à la phrase qui précède. Cependant, il modifie l'information, justifiant l'appellation "à valeur variable".

---

[9] Francis Corblin, 1985, p. 191.

Pour notre part, nous nous limiterons aux anaphoriques à valeur constante, qui ont pour effet d'établir une co-référence entre deux segments. Puisque nous travaillons dans une perspective terminologique, seuls les anaphoriques qui réfèrent à un *terme* attireront notre attention. C'est dire que nous ne tiendrons pas compte des anaphores de propositions complètes. Nous laisserons aussi de côté la cataphore, processus inverse à l'anaphore qui consiste à référer à un segment subséquent dans le texte, puisque ce phénomène est à peu près inexistant dans le discours scientifique (Roventa-Frumusani, 1984). En tenant compte de tout ce qui vient d'être dit, nous dirons que l'anaphore du syntagme terminologique consiste à reprendre un terme antérieur dans le texte, sous forme pronominale ou par réduction du syntagme, en conservant intégralement son contenu sémantique.

2.2 Les formes de l'anaphore

L'anaphore à valeur constante ou "anaphore stricte", dans la terminologie de Corblin[10], peut être soit grammaticale, c'est-à-dire réalisée à l'aide d'un pronom personnel, relatif, possessif ou démonstratif, soit lexicale, c'est-à-dire réalisée à l'aide d'un syntagme nominal comportant un élément lexical.

Dans le discours littéraire, l'anaphore lexicale s'actualise de préférence grâce à la synonymie, mais dans le discours scientifique, ce processus est presqu'interdit. En effet, dans les langues de spécialité, on tend à l'univocité réciproque entre le terme et la notion qu'il dénomme. Le chercheur-auteur doit donc, pour éviter la répétition, ou bien pronominaliser, ou bien répéter le terme syntagmatique sous une forme réduite. Étant donné le nombre et la longueur des syntagmes terminologiques, on doit s'attendre à ce que les auteurs multiplient les reprises anaphoriques de façon à éviter la répétition, ce qui nous amène à formuler une hypothèse sous forme d'axiome: toutes choses étant égales par ailleurs, la fréquence d'un terme dans sa forme intégrale est inversement proportionnelle à sa complexité. En d'autres termes, plus le terme est long et complexe, moins il apparaîtra dans sa forme complète. C'est une hypothèse qu'il reste à vérifier sur un large corpus, mais une brève vérification à l'aide de termes qu'on peut qualifier d'exemplaires permet d'illustrer notre propos.

En annexe (p. 1), dans l'article consacré au "pergélisol", on compte neuf formes intégrales *pergélisol*, contre trois formes anaphoriques. A l'opposé, dans l'article consacré à la "moraine de Rogen" le terme apparaît une seule fois dans sa forme intégrale, contre cinq fois sous une forme anaphorique. Dans le cas du syntagme dénominatif *province tectonique de Grenville* (annexe, p. 1), la proportion passe à huit formes anaphoriques contre aucune forme intégrale dans le corps de l'article.

2.3 Des 'termes cachés'

Toutes ces formes anaphoriques constituent autant de 'termes cachés', puisqu'ils réfèrent dans tous les cas à l'entier de la notion introduite par le terme source. Ils sont donc sémantiquement équivalents. Or, lors du dépouillement en vue d'établir la nomenclature d'un domaine, il n'est nullement tenu compte de ces formes cachées. Pourtant, la fréquence est un critère fondamental dans le processus de lexicalisation, et une étude de fréquence n'a de sens que dans la mesure où le terme étudié évoque une notion. Il ne faut pas perdre de vue que la démarche terminologique est fondamentalement onomasiologique; en mesurant la fréquence d'un terme, on mesure en même temps la pertinence, l'utilité d'une notion dans un domaine spécifique. Les

[10] Francis Corblin, 1983, p. 120.

résultats des études de fréquence donnent donc une fausse idée de l'importance d'une notion. S'il est vrai que la fréquence du terme dans un corpus donné "permet de prime abord d'éliminer les groupes accidentels"[11], il n'en est pas moins vrai que certains termes longs et complexes à faible fréquence risquent d'être ignorés ou rejetés même s'ils désignent une notion essentielle. D'autre part, les formes abrégées qui ont la plus haute fréquence sont celles qui ont le plus de chances de passer dans l'usage. Il y aurait donc lieu de s'interroger sur la pertinence de tenir compte des formes cachées que constituent les anaphoriques.

Bien sûr, dans le cas du dépouillement effectué par des humains, il ne saurait en être question; tous les terminographes et apprentis-terminographes savent trop bien combien fastidieuse est la tâche de relever les termes complets sans avoir à relever en plus les formes anaphoriques. Un tel exercice ne saurait être rentable. Par contre, si aucun logiciel de dépouillement automatique n'est capable, à l'heure actuelle, de reconnaître ces formes, c'est essentiellement faute de descriptions formelles des schémas de réalisation de l'anaphore. Les machines actuelles sont assez puissantes pour effectuer les opérations complexes qu'implique un tel dépouillement. Sinon, elles le seront dans un avenir proche avec l'avènement des 'bio-puces', vraisemblablement un million de fois plus puissantes que les puces actuelles. A nous de leur fournir les données descriptives indispensables; les Michael Mepham et autres Jacques Ladouceur, ferrés en informatique, se chargeront bien de définir les paramètres nécessaires.

2.4 La réduction du syntagme

L'anaphore par réduction du syntagme peut emprunter essentiellement deux schémas. La forme, pour ainsi dire canonique consiste en la répétition de la base du syntagme précédée du démonstratif. Dans l'article "La province tectonique de Grenville" (annexe, p. 1), la première séquence soulignée *Cette province*, correspond à ce schéma. Mais dans certains domaines, le mode de dénomination exige le recours au nom propre.

C'est le cas en géologie, où les unités, groupes, formations, membres ou couches stratigraphiques et autres phénomènes et accidents géologiques sont spécifiés par un nom géographique. Or, les syntagmes avec nom propre, ou onomastiques, ont un comportement syntaxique particulier. Du fait de la présence du nom propre, on est autorisé à anaphoriser le syntagme par la reprise du seul déterminant, le terme spécifiant. Ce type d'anaphore est illustré à la ligne 15 de l'article sur la province tectonique de Grenville (annexe I) où la forme *le Grenville* reprend *la province tectonique de Grenville*. Comme le souligne Louis Guilbert[12]: "Cette vocation du déterminant à représenter le syntagme découle du fait de sa fonction et non de sa place". Guilbert réfère ici à la fonction de désignation du déterminant. Il est évident que c'est le toponyme, ici, qui possède le pouvoir de désignation. C'est ce même pouvoir de désignation qui autorise l'emploi de l'article défini: en effet, le pouvoir de désignation du nom propre confère au terme une extension 1, c'est-à-dire l'individualité. L'article défini, dans les termes de Francis Corblin, opère "par contraste de domaine à domaine"[13]. Or, avec le nom propre, le domaine est réduit à un seul individu, ce qui rendrait redondante une information spécifiante supplémentaire. Par contre, la reprise de la base seule exige une spécification supplémentaire pour permettre l'identification du terme repris. C'est le démonstratif qui fournit à l'anaphorique cette spécification. Par opposition au défini, le démonstratif opère par "contraste

[11] Pierre Auger, 1979, p. 25.

[12] Guilbert examine des cas d'abréviation diachronique de composés nominaux: la répétition générale > la générale, une voiture automobile > une automobile. Il impute cette forme d'abréviation à la fonction du déterminant: "Le pouvoir de désignation se situe dans le déterminant et non dans la base à valeur générale".

[13] Francis Corblin, 1983, p. 125.

interne"[14] au domaine, représenté ici par la base du syntagme, et sa fonction de déictique permet l'identification du terme anaphorisé par renvoi à l'antécédent sémantiquement compatible le plus proche.

2.4.1 *Le genre*

Par ailleurs, la forme *le Grenville* cause un problème: théoriquement, c'est la base du syntagme qui fournit le genre à la forme réduite[15]. On devrait donc ici avoir une forme anaphorique féminine, *la Grenville*, puisque la base du syntagme source *province* est du genre féminin. Or, l'anaphorique est ici du genre masculin. Voilà un autre point qui mériterait d'être approfondi.

2.5 La majuscule

D'autres problèmes sont soulevés par l'emploi ou le non-emploi de la majuscule pour la base du syntagme. Le *Guide stratigraphique international* prescrit la majuscule pour tous les substantifs qui composent la dénomination d'une unité stratigraphique et il mentionne une troisième forme d'anaphore possible: la reprise d'un composant générique intermédiaire. Voici ce qu'on peut lire dans cet ouvrage:

> "Après que l'on ait fait référence une fois au nom complet d'une unité stratigraphique dans une description ou une discussion, on peut ensuite omettre une partie du nom, si c'est compatible avec la clarté du texte, afin d'éviter de lourdes répétitions; c'est ainsi que l'on pourra parler de la Formation des Sables de Boudinar comme "le Boudinar", ou "la Formation" ou "les Sables."[16]

Cette assertion soulève plusieurs questions. D'une part, une reprise du type "les Sables" nous apparaît pour le moins hypothétique. Cette forme entre en contradiction avec la théorie de l'anaphore puisqu'elle ignore *et* la base du syntagme, *et* le déterminant spécifiant. Ensuite, l'emploi de l'article défini avec les génériques *Formation* et *Sables* ne semble pas autorisé, compte tenu de ce qui a été dit plus haut.

D'autre part, l'emploi de la majuscule pour la base et le terme intermédiaire est discutable. Le *Guide* justifie la majuscule par le fait que chaque formation est un individu unique, et le terme qui la désigne devient sa dénomination propre. Mais ce qui distingue en fait une formation d'une autre formation, c'est le toponyme qui y est accolé et non le générique. C'est le toponyme qui a valeur de dénomination. Nous avons relevé, dans le *Répertoire bilingue des noms de formations géologiques et d'accidents géographiques au Canada*, 807 syntagmes dont la base est *formation*. On voit mal, dans ce contexte, quel pouvoir de désignation peut être attribué à la base *formation* et, en conséquence, la pertinence de la majuscule.

---

[14] Ibid.

[15] Voir entre autres Louis Guilbert, 1975, p. 257.

[16] Guide stratigraphique international, 1979, p. 53.

Par ailleurs, dans les répertoires canadiens, c'est la minuscule qui est d'usage, alors que les ouvrages européens appliquent la règle du *Guide international* et usent de la majuscule. Il y aurait donc lieu de comparer des corpus canadien et européen pour dégager les conséquences de l'usage ou du non usage de la majuscule sur les schémas de réalisation de l'anaphore.

3. CONCLUSION

Cette brève incursion dans le vaste domaine du discours scientifique nous donne un aperçu de son fonctionnement. Mais elle nous a surtout permis de soulever quelques problèmes que pose cette forme d'écriture, notamment au niveau de la cohérence textuelle.

L'étude de la phraséologie du discours scientifique est à peine entamé et elle est largement tributaire de la recherche sur le syntagme terminologique qui elle, est loin d'avoir abouti. En outre, la plupart des études sur le discours scientifique réalisées à ce jour sont l'oeuvre de spécialistes en didactique. A notre connaissance l'optique terminologique n'est pas du tout représentée dans ce champ d'étude. Or, la terminologie est hautement concernée par tout ce qui touche les langues de spécialité. C'est dans le discours scientifique et technique que les notions s'actualisent; ce n'est qu'en situant les termes les uns par rapport aux autres dans un discours organisé qu'on peut comprendre et assimiler les notions, dégager leur hiérarchie.

Par ailleurs, la terminologie est sans aucun doute la branche de la linguistique qui a le mieux intégré l'informatique à sa démarche. Les développements anticipés du matériel et des logiciels nous permettent d'entrevoir, dans un proche avenir, un délestage des tâches les plus fastidieuses des terminologues et des linguistes. Parallèlement, la précision et l'exhaustivité en seront augmentées. Dans cette optique, il est primordial de multiplier les études descriptives du français scientifique et technique, aussi bien sur les plans syntaxique que textuel, sous peine de voir l'anglais monopoliser les nouveaux champs de développement qui s'ouvriront dans les années à venir.

BIBLIOGRAPHIE

1. LINGUISTIQUE

AUGER, P. (1979). "La syntagmatique terminologique, typologie des syntagmes et limite des modèles en structure complexe". In *Table ronde sur les problèmes de découpage du terme*, Montréal: O.L.F., pp. 10-25.

CORBLIN, F. (1983). "Remarques sur la notion d'anaphore". *Revue québécoise de Linguistique*, vol. 15, no 1 (Syntaxe et sémantique des connecteurs), pp. 173-194.

------ (1983). "Défini et démonstratif dans la reprise immédiate". *Le Français moderne*, vol. 51, no. 2, pp. 118-134.

CRISTEA, T. (1982). "Les structures grammaticales". In *Les langues de spécialité*, (sous la direction de Paul Miclau), Bucarest: Université de Bucarest, pp. 98-142.

DESCAMPS, J.L. et A. PHAL (1968). "La recherche linguistique au service de l'enseignement des langues de spécialité". *Le français dans le monde*, no 61, pp. 12-17.

GOFFIN, R. (1979). "Le découpage du terme à des fins lexicographiques: critères formels, sémantiques,quantitatifs et taxonomiques". In *Table ronde sur les problèmes de découpage du terme*, Montréal: O.L.F., pp. 157-168.

JACOBI, D. (1984). "Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la science". *Langue française*, no 64, pp. 37-50.

KOCOUREK, R. (1968). *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter.

LEHMANN, D. (1985). "La grammaire de texte: une linguistique impliquée?". *Langue française*, no 68, pp. 100-111.

LOFFLER-LAURIAN, A.M. (1980). "L'expression du locuteur dans les discours scientifiques". *Revue de Linguistique Romane*, vol. 44, no 173-174, pp. 135-157.

MAILLARD, M. (1974). "Essai de typologie des substituts diaphoriques". *Langue française*, no 21, pp. 55-71.

PEYTARD, J. (1984). "Problématique de l'altération des discours: reformulation et transcodage". *Langue française*, no 64, pp. 17-26.

PHAL, A. (1968). "De la langue quotidienne à la langue des sciences et des techniques". *Le Français dans le monde*, no 61, pp. 7-11.

PICHT, H. (1987). "Terms and Their LSP Environment - LSP Phraseology". *Meta*, vol. 32, no 2, pp. 149-155.

ROVENTA-FRUMUSANI, D. (1984). "Remarques sur la cohérence dans le discours scientifique". *Revue roumaine de Linguistique*, vol. 29, no 1, janv.- fév., pp.149-158.

VIGNER, G. (1976). "L'initiation à l'expression écrite dans les LSP. L'objectivation". *Le Français dans le monde*, no 122, pp. 26-42.

VIGNER, G. et A. MARTIN (1976). *Le français technique*. "Le Français dans le monde/B.E.L.C.", Paris: Hachette et Larousse.

2. GÉOLOGIE

ALLEGRE, C.J. (1983c). *L'écume de la terre*. Paris: Fayard.

HEDBERG, H. (1979). *Guide stratigraphique international: classification, terminologie et règles de procédures*. Paris: Editions Doin.

LANDRY, B. et M. MERCIER (1984c). *Notions de Géologie; avec exemples du Québec*. Outremont: Modulo, VIII +.

THIRY, M. (s.d.). "Sédimentation continentale et altérations associées". In *Actes du Colloque de Lyon sur la géologie dynamique*, Lyon: Technip.

VERGE-BEIQUE, M. (1981). *Répertoire des noms de formations géologiques et d'accidents géographiques au Canada*. Hull: Bureau des traductions, Direction de la terminologie.

Annexe

ANALYSE DES COUCHES SYNTAGMATIQUES DE (1)

(1) *Compte tenu du caractère peu propice au drainage des formations rencontrées*, on s'est en effet orienté vers un clouage par rangées de pieux en aval du remblai, de façon à reprendre les efforts directement induits par la surcharge qu'il représente, et à compenser pour les pertes précédemment mesurées sur le versant (Thiry, 1984: 340).

1	2	3	4	5	6	7
	Compte tenu					
		du caractère				
			peu propice			
				au drainage		
					des formations	
						rencontrées
on s'est						
	en effet					
orienté						
	vers un clouage					
		par rangées				
		de pieux				
		en aval				
			du remblai			
	de façon					
		à reprendre				
			les efforts			
					directement	
				induits		
					par la surcharge	
						qu'il représente
		et à compenser				
			pour les pertes			
					précédemment	
				mesurées		
					sur le versant.	

2. Moraine de Rogen

Cette moraine est constituée par des alignements de grande ampleur qui impriment au territoire l'aspect général des côtes d'un animal. Elle tient son nom d'un lac suédois à proximité duquel elle est très bien représentée. Généralement, on la retrouve dans certaines plaines basses ou dans le fond des vallées. Les crêtes, souvent arquées et formées de till, atteignent de 3 à 5 km de longueur. Elles sont espacées de 100 à 400 m par des dépressions occupées par des lacs qui accentuent la morphologie d'ensemble. La **moraine de Rogen** diffère de la moraine ondulée par la dimension, la forme et l'origine. Elle est bien représentée partout sur le Bouclier (fig. 5.19), sur l'île de Terre-Neuve, de même que dans la région de Cornwall et dans l'État de New York.

LA PROVINCE TECTONIQUE DE GRENVILLE

Cette province occupe la bordure nord du Saint-Laurent; elle est la deuxième en étendue après la province du Lac-Supérieur et la plus jeune des provinces tectoniques du Bouclier. Elle a acquis ses caractéristiques au cours de l'orogénèse grenvillienne, il y a environ 955 millions d'années. Les couches géologiques de la province de Grenville ont subi un métamorphisme marqué et on y décèle la présence de grands complexes d'anorthosites. On y trouve aussi des métasédiments (quartzites, calcaires cristallins, amphibolites et paragneiss), des métavolcaniques, des roches ignées (anorthosites, granites, diorites, syénites, gabbros), des orthogneiss ainsi que d'innombrables masses de pegmatite. La sous-province de Normanville est le prolongement de la fosse du Labrador dans le Grenville et, tout comme la fosse du Labrador, elle contient de grands gisements de fer.

Dans la province de Grenville, la production minière, à l'exclusion des gisements de fer de la sous-province de Normanville, est constituée surtout de titane provenant des gîtes d'ilménites associés aux anorthosites que l'on trouve au nord de Havre-Saint-Pierre ainsi que de niobium associé à une carbonatite à Saint-Honoré au Lac-Saint-Jean. On y exploite aussi de la phlogopite appelée suzorite, de la silice provenant de quartzites et de veines de quartz géantes, des pierres à bâtir, etc. Cette province a aussi fourni de la brucite, du mica en larges feuilles, de l'apatite, des grenats, du plomb, du zinc, de l'argent, de l'or, du cuivre, du nickel, du kaolin, du graphite et des feldspaths pour ne mentionner que les principaux.

9.1 DÉFINITION DU PERGÉLISOL

Le **pergélisol** entre dans la catégorie des phénomènes **périglaciaires**, lesquels englobent l'ensemble des processus dominés par l'action du froid, et on le définit comme suit:

Le terme **pergélisol** désigne la partie de la croûte terrestre dont la température demeure inférieure à 0 ° C pendant au moins deux années consécutives. Le **pergélisol** est donc un état, celui d'être gelé en permanence pour une période minimale de deux ans.

Le **pergélisol** existe dans les régions polaires et montagneuses. Sa formation et son maintien dans ces régions s'expliquent principalement par le déficit thermique qui s'établit entre l'atmosphère et la surface de la Terre. Le climat est ainsi le principal facteur à l'origine du **pergélisol**. De façon générale, il existe une relation plus ou moins étroite entre les moyennes annuelles des températures de l'air et du sol (voir plus loin).

Toutefois, une bonne partie du **pergélisol** actuel a pris naissance au cours du Pléistocène, lors des grands refroidissements climatiques qui ont provoqué les premières glaciations. Les nombreuses fluctuations du climat au cours du Quaternaire ont vraisemblablement entraîné des changements importants dans la répartition et dans l'épaisseur du **pergélisol**. La répartition actuelle du **pergélisol** reflète donc, d'une part, les conditions présentes du climat, et, d'autre part, les conditions de la dernière période glaciaire, soit le Wisconsinien. Le **pergélisol** hérité des climats froids antérieurs atteint souvent des centaines de mètres d'épaisseur. Au Canada, le maximum mesuré est de 720 m sur l'île Cameron, située au nord-ouest de l'île Bathurst, dans l'archipel arctique canadien (76 ° 30'N. - 104 ° 00'W.)

LES PROGRAMMES D'IMMERSION À TERRE-NEUVE: LES RELAIS ENTRE LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EFFECTIVES ET LES PRINCIPES "THÉORIQUES".

Heidi Wells
Etudiante de 2e cycle
Didactique

Le but de cette recherche est d'examiner la question de l'immersion à Saint-Jean, Terre-Neuve, sous l'angle des pratiques pédagogiques et de voir s'il existe dans le cas de Saint-Jean une pratique pédagogique unique ou des pratiques pédagogiques distinctes, voire opposées. Il s'avère nécessaire alors de tenir compte des différents concepts relatifs à l'immersion que les spécialistes désignent comme "un enseignement d'une matière donnée dans la langue seconde sans explicitation sur cette dernière" et où, en d'autres termes, la langue seconde est employée comme simple langue d'enseignement (Cummins & Swain, 1984; Lambert & Tucker, 1972; Swain & Lapkin, 1982).

L'importance de cette recherche résidera dans le fait que nous pourrons, après avoir déterminé ce que l'on entend par le concept "d'immersion", bien cerner de quelle manière cet enseignement dit "immersif" ou enseignement/ apprentissage en français, est réalisé à Saint-Jean. Afin d'entreprendre une telle recherche, il faut avant tout bien comprendre ce qu'est "l'immersion", pour laquelle nous adopterons ici une définition de départ, à savoir l'enseignement d'une matière dans la langue seconde.

"L'immersion" est un mot à la mode, et, dans tout le Canada, beaucoup de gens en font. Nous nous demandons si parmi ceux qui font de "l'immersion", on n'est pas en train de faire quelque chose de complètement opposé, qui irait jusqu'à reprendre le terme "d'enseignement traditionnel". Dans les cas où l'on parle d'immersion, s'agit-il véritablement d'immersion? Dans une classe d'immersion, fait-on toujours l'enseignement d'une matière dans la langue seconde ou ne fait-on tout simplement qu'enseigner la langue ou donner des cours traditionnels?

A Saint-Jean, l'immersion constitue un phénomène relativement nouveau. Le programme d'immersion à Saint-Jean existe seulement depuis 1977 (Netten & Spain 1982: 36). Il s'avère nécessaire donc d'entreprendre une telle recherche afin de déterminer si le concept d'immersion, tel que le précisé par les experts, correspond aux pratiques pédagogiques en vigueur dans les écoles de Saint-Jean. Une telle recherche, nous le pensons, indiquera en quoi le programme d'immersion à Saint-Jean se distingue du "modèle" initial de Lambert & Tucker (1972) et de Stern (1983: 56).

Le Canada a connu sa première expérience d'immersion en 1965 à Saint-Lambert, en banlieue de Montréal (Lambert & Tucker, 1972). L'immersion connaît un certain succès et suscite un intérêt véritable non seulement chez les parents et les enfants en question, mais aussi auprès de l'administration, des enseignants et des chercheurs (Stern, 1983; Netten & Spain, 1980, 1982; Pope, 1985).

Un des pionniers de l'immersion a défini celle-ci comme étant l'enseignement d'une matière donnée où le français servait uniquement de langue d'enseignement (Lambert & Tucker, 1972). On l'a décrite également comme étant un enseignement dans une langue non maternelle (Stern, 1983: 56) ou dans une langue seconde (Pope, 1985: 1).

L'originalité de ce projet réside dans le fait d'examiner si les pratiques dites d'immersion diffèrent bel et bien des pratiques du programme régulier (Core French). Il est important

d'ajouter que notre but n'est nullement, comme le dit si bien Stern (1983: 66), de nous prononcer sur la valeur des programmes d'immersion à Saint-Jean, mais plutôt de déterminer s'il existe des liens entre les diverses pratiques pédagogiques à Saint-Jean et entre ces pratiques et la théorie. Notre recherche, nous l'espérons, répondra à certaines questions que l'on a émises à propros de l'immersion à Saint-Jean.

Etant donné l'étendue du phénomène immersif dans le Canada tout entier, on a pu observer que le terme "immersion" comportait plusieurs sens. Aussi l'idée nous est-elle venue d'étudier un échantillon de Saint-Jean et de le comparer aux autres cas d'immersion rencontrés au Canada.

A partir de cet échantillon, nous allons également nous demander si le terme "immersion" recouvre une seule réalité ou si, au contraire, il en recouvre plusieurs.

Nous formulons l'hypothèse qu'à l'instar de la tendance que nous avons observée de manière informelle au Canada, les cas que nous allons soumettre à une observation systématique à Saint-Jean suivent la même tendance. Ainsi, notre hypothèse comprendra quatre parties:

1. Les pratiques pédagogiques à Saint-Jean diffèrent sensiblement d'un enseignement à l'autre, d'une classe à l'autre ou d'une situation à une autre.

2. Les pratiques pédagogiques relatives à l'immersion diffèrent vraisemblablement entre elles au point de donner lieu à plusieurs types d'immersion.

3. Les pratiques pédagogiques d'immersion à Saint-Jean sont en fait analogues à celles du programme régulier de français (Core French).

4. Les pratiques pédagogiques à Saint-Jean diffèrent de l'idée de départ de Lambert & Tucker (1972) et des principes "théoriques" initiaux.

Le terme "immersion" semble véhiculer actuellement un grand nombre de représentations. Des spécialistes, tels Cummins & Swain (1984: 38), ont défini l'immersion en précisant que l'un des principes était que le contenu pédagogique est similaire à celui du programme régulier anglais, la seule différence étant la langue d'enseignement. Cummins & Swain (1984: 38) précisent que dans le programme d'immersion la langue d'enseignement est celle de la langue seconde.

Par ailleurs, ce terme est employé de manière générale par le grand public pour évoquer tout cours de langue seconde ou étrangère. Certains désignent en effet par "immersion" tout cours de langue en général, tandis que d'autres réservent ce terme à l'enseignement d'une matière scolaire effectué dans la langue seconde. Il suffit de penser aux programmes d'été subventionnés par le Secrétariat d'Etat, tels ceux qu'offrent les universités canadiennes, pour se rendre compte que la population les désigne par le nom de "cours d'immersion", alors qu'ils s'éloignent considérablement de ce que les spécialistes avaient initialement défini comme étant de l'immersion.

En raison de la grande popularité de l'immersion, il semble régner une certaine confusion, si bien que l'on peut se demander si c'est toujours d'immersion (au sens où la définissaient les experts de 1972) dont il s'agit lorsque l'on a recourt à ce terme. C'est la raison pour laquelle nous désirons entreprendre cette recherche pour la ville de Saint-Jean afin de déterminer si ce qui est réalisé dans la classe constitue en effet l'immersion au sens de l'enseignement des matières scolaires dans la langue seconde, sans explicitation de cette dernière.

Pour examiner cette question, nous comptons recourir aux distinctions établies par Besse (1984: 11) selon lesquelles l'étude d'une méthode d'enseignement peut s'effectuer sur trois plans, à savoir l'hypothèse, la théorie et les pratiques. Nous examinerons le cas de quatre écoles, de deux commissions scolaires différentes, où l'immersion est pratiquée.

En plus de recourir à ces distinctions, nous effectuerons des entretiens avec les professeurs et les administrateurs (ce qui nécessite forcément une grille d'entretien). Nous utiliserons aussi des observations en classe (ce qui nécessite une grille d'observation), des "opinionnaires" (Lambert & Tucker, 1972; Mackey, 1972) destinés à des professeurs afin d'étudier leur perception du programme d'immersion en question et une analyse des préparations du cours (ce qui nécessite une grille bibliographique).

Grâce à cette méthodologie, nous pensons entreprendre la recherche dans ce domaine. A cet effet, nous nous servirons des instruments de travail suivants:

INSTRUMENTS DE TRAVAIL

DOCUMENT	BUT
1. PRE-ENQUIRY QUESTIONNAIRE	Formation académique Compétence linguistique
2. TEACHER'S BIOGRAPHY	Environnement linguistique
3. ADMINISTRATOR'S BIOGRAPHY	Environnement linguistique
4. GRILLE D'ANALYSE PRE-OBSERVATION	Elèves, Méthode, Evaluation
5. GRILLE BIBLIOGRAPHIQUE	Matériel pédagogique
6. GRILLE D'OBSERVATION	Critères d'observation de la classe d'immersion
7. REMARQUES INFORMELLES DE L'ENSEIGNANT	Entrevue à propros de l'immersion en général
8. REMARQUES FORMELLES	Observations du chercheur
9. TEACHER OPONIONNAIRE	Incitations à l'apprentissage du français, opinions sur l'école, le matériel, l'Université Memorial et le programme d'immersion en général.
10. TEACHER QUESTIONNAIRE	La méthode, l'approche l'approche pédagogique

BIBLIOGRAPHIE

BESSE, H. (1984). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Crédif.

CUMMINS, J. et M. SWAIN (1984). "Bilingualism in Education". In *Applied Linguistics and Language Study*, C. Candlin (ed.), New York: Longman.

LAMBERT, W.E. et G.R. TUCKER (1972). *Bilingual Education of Children: The Saint Lambert Experiment*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers Inc.

MACKEY, W.F. (1972). *Bilingual Education in a Binational School: A Study of Equal Language Maintenance Through Free Alternation*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers Inc.

NETTEN, J.E. et W.H. SPAIN (1982). "Bilingual Education in Newfoundland". *The Morning Watch and Social Analysis*, 10, Fall.

POPE, S. (1985). *Ten Years Later: French Programs in Newfoundland and Labrador: The Need for Planning*. St. John's, Newfoundland: Canadian Parents for French.

STERN, H.H. (1985). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.

MOT DE CLÔTURE

Je ne prendrai pas trop de temps parce que je pense que vous avez passé assez d'heures ici. Je vais me limiter à vous remercier. Ceux qui étaient là hier matin, lors de l'ouverture, ont entendu Micheline remercier le Département, et Monsieur Lesage, au nom du Département, accepter les remerciements de Micheline. A mon tour, je voudrais maintenant vous remercier, non pas de nous avoir remerciés, mais de ce que vous avez fait. Et je suis sûre que tous mes collègues se joignent à moi pour vous exprimer leur gratitude.

Je pense - et je ne suis pas la seule à penser ainsi - que la contribution que vous apportez à la vie scientifique et sociale du Département est très importante. Malheureusement, comme vous le savez d'ailleurs, je n'ai pas pu assister à toutes les conférences; cependant, d'après celles que j'ai entendues et, surtout, si j'en juge d'après l'atmosphère que vous avez réussi à créer, aussi bien parmi les participants passifs, je pense que le nom que porte votre colloque, "Les Journées de linguistique", est très bien choisi. Il était très difficile d'être au troisième étage du De Koninck, aujourd'hui, ou au troisième étage du Casault, hier, et ne pas savoir qu'il y a de la linguistique à Laval et qu'elle se porte bien. Peut-être devrait-on organiser ce type d'activité un peu plus souvent.

Quant à moi, cela fait deux semaines que je savais qu'il y avait un colloque, non seulement en raison de l'animation d'hier et d'aujourd'hui et du discours de clôture que je devais prononcer, mais aussi parce que j'étais entourée de gens dont la fébrilité et la nervosité étaient telles qu'elles devenaient contagieuses. On ne pouvait pas savoir ce qui se passait.

Je ne vais pas m'étendre sur les mérites et les bénéfices de la tenue du colloque. Tout le monde sait que cela donne l'occasion de connaître nos collègues, d'acquérir de l'expérience, etc. Je tenais simplement à vous remercier et maintenant je vais passer aux félicitations.

Ces félicitations, je vais les adresser en premier lieu, évidemment, aux organisateurs. Dame Rumeur veut que - et là je cite - "tout se soit déroulé rondement et sans aucun pépin". Il est plutôt rare que ce type de rumeur circule dans le contexte dans lequel nous évoluons. Félicitations très méritées.

Maintenant que j'ai remercié les organisateurs, Micheline, Ron et Hélène, je pense que je me dois aussi de féliciter les communicateurs, c'est-à-dire les personnes qui présentaient des communications. Je désire souligner la qualité de ce qu'ils ont présenté, les efforts qu'ils ont déployés pour présenter des communications qui, en général, ont été d'une qualité remarquable et qui nous ont fait connaître leurs travaux. Je voudrais également remercier les auditeurs qui ont manifesté un intérêt soutenu et qui ont souvent posé des questions fort intéressantes. Je suis sûre que ces questions ont toujours été très appréciées des répondeurs, parce que, même si parfois ils n'avaient pas de réponse, ils savaient qu'on était attentif et que la question les dirigerait vers d'autres pistes.

Finalement, je pense qu'il faudrait aussi féliciter les présidents de séance. La rumeur que j'ai cité avant, sur l'absence de pépins, s'applique aussi à eux: si les séances étaient trop longues, ils ont su patienter et ne pas chasser brutalement le communicateur; si, par contre, la communication n'était pas assez longue, ils ont bien su remplir le vide. En tout cas, je pense que le tout s'est très bien déroulé.

Bon, comme vous savez, moi je devais parler la dernière, donc je m'apprêtais à vous inviter au buffet. Comme je ne suis pas la dernière à parler, je ne peux pas avoir ce plaisir-là. Je le laisserai donc à Esther...

Mme Silvia Faitelson-Weiser
Directrice des études des 2e et 3e cycles

REMERCIEMENTS

En tant qu'association-étudiante, l'AEDILL peut être très fière des Journées de linguistique 1989. Cette année, nous voulions bien réussir le colloque, certes, mais nous voulions aussi faire une place très particulière aux membres de l'Association qui font de la recherche en didactique. Ces objectifs ont tous les deux été atteints. Premièrement, la participation de nos membres en didactique a été très forte, tant du côté de ceux qui ont présenté des communications que de ceux qui ont assisté au colloque. En ce qui a trait au succès de l'événement, la réussite semble manifeste; le tout s'est déroulé sans heurt, et le climat d'enthousiasme qui régnait au début a été soutenu jusqu'à la fin.

Le succès d'un événement de cette envergure ne peut être assuré sans le concours d'un grand nombre de collaborateurs. Grâce à leurs efforts, les Journées de linguistique ont atteint un niveau de succès dont notre association peut être fière. Il serait opportun de souligner la contribution de ceux qui ont travaillé fort pour que le colloque connaisse un tel succès.

Nos remerciements s'adressent, en premier lieu, à ceux et celles qui ont présenté des communications. Nous avons tous apprécié la qualité et la variété des communications, qui touchaient à tous les domaines et sont des exemples de ce qui se fait au Département. En outre, les communications étaient, sans exception, intéressantes, bien préparées et bien présentées.

Sans conférencier, il n'y a pas de colloque, mais il est tout aussi impossible de tenir un colloque sans un auditoire intéressé et attentif. Une bonne partie du succès des Journées de linguistique revient à ceux et celles qui ont assisté, dans la mesure de leurs disponibilités, aux deux journées de conférences. A mesure que se déroulait le colloque, la participation devenait de plus en plus forte, à tel point qu'aujourd'hui bon nombre de participants ont dû rester debout.

Au nom de l'AEDILL, je voudrais remercier Monsieur René Lesage, Directeur du Département de langues et linguistique, et Madame Silvia Faitelson-Weiser, Directrice des études des 2e et 3e cycles, qui ont accepté de prononcer les discours d'ouverture et de fermeture. C'est à la fois important et agréable que notre association reçoive l'appui de ses directeurs dans les projets qui lui tiennent à coeur.

Je tiens à remercier aussi le Département de langues et linguistique, la Faculté des lettres et l'Union des gradués inscrits à Laval (UGIL) de leur contribution financière aux Journées de linguistique. Nos remerciements s'adressent aussi au Centre international de recherche sur le bilinguisme (CIRB) qui a accepté de publier les Actes du colloque.

Lors des préparatifs du colloque, nos membres ont reçu beaucoup d'aide des employés de l'Université Laval. Dans les moments difficiles, Mme Paquet, l'adjointe du Directeur, les secrétaires du Département de langues et linguistique ou les secrétaires des 2e et 3e cycles étaient toujours disponibles pour nous aider de manière courtoise et empressée. Ces gens nous ont aidé à acheminer le courrier, à trouver des locaux et ont su répondre à bon nombre de nos questions.

Finalement, il faudrait remercier nos propres membres, ceux et celles qui ont organisé le colloque. Il s'agit des gens qui se sont occupés du matériel, du courrier et de bien d'autres choses. Nous savons tous que pour un projet de cette envergure, il y a toujours des gens qui travaille de façon obscure et qui s'occupent des tâches ingrates. Il m'est impossible de les nommer, mais je voudrais remercier de façon sincère tous les gens qui ont collaboré de près ou de loin avec les trois membres du comité organisateur: Hélène Beaulieu, Ronald Bissonnette et Micheline Ouellet. Ce sont des gens qui ont travaillé très fort jusqu'à la dernière minute et on leur en doit beaucoup.

J'ai maintenant l'honneur de vous convier au buffet. J'invite tout le monde à passer de l'autre côté, dans le hall, où le buffet sera servi. Merci beaucoup.

Esther Blais
Présidente de l'AEDILL